

# **Undervisning i ordföljd – vad, när och hur?**

En jämförande analys av nybörjarläromedel i svenska och norska

Helsingfors universitet

Finska, finskugriska och nordiska institutionen

Nordiska språk

Pro gradu-avhandling

Valtteri Kulmala

Handledare: Beatrice Silén

Maj 2018

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author Valtteri Kulmala			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Undervisning i ordföljd – vad, när och hur? En jämförande analys av nybörjarläromedel i svenska och norska			
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 61	
Tiivistelmä – Referat – Abstract  <p>Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, eritellä ja verrata, miten ruotsin ja norjan sanajärjestystä opetetaan alkeisoppikirjoissa. Perimmäinen tarkoitukseni on selvittää, mikä on tunnusomaista ruotsin sanajärjestyksen opetukselle Suomessa ja miten oppikirjoja voisi jatkossa kehittää.</p> <p>Aineistona olen käyttänyt kuuden eri kirjasarjan teksti- ja työkirjoja. Näistä kaksi kirjasarjaa on Suomessa käytössä olevia yläasteen B-ruotsin oppikirjoja ja loput Ruotsissa ja Norjassa käytössä olevia toisen kielen oppikirjoja. Tutkielmassa selvitän, mitä sanajärjestysrakenteita oppikirjat nostavat esille ja missä järjestyksessä ne esitellään. Näitä tuloksia vertaan kirjallisuudessa esiintyviin kuvauksiin oppijakielen kehityksestä. Lisäksi kuvaan ja vertailen sanajärjestyksen esittämistapoja ja harjoituksia kielididaktisesta näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen oppikirjojen teksteissä esiintyviä sivulauseita sen perusteella, miten ne heijastavat oppikirjojen opetusjärjestystä ja toisaalta tutkimuksissa havaittuja oppijakielen piirteitä.</p> <p>Tulokset osoittavat, että molemmat tutkitut suomalaiset ruotsin oppikirjat käsittelevät lähes täysin samat sanajärjestyssäännöt peruskoulun kirjojen aikana ja lähes samassa järjestyksessä. Toisaalta ne eroavat skandinaavisista toisen kielen oppikirjoista useassa suhteessa. Suurin ero on, että skandinaavisissa oppikirjoissa painotetaan monien sellaisten rakenteiden funktioita, joita suomenkielisissä oppikirjoissa tarkastellaan yksinomaan sanajärjestyksen näkökulmasta. Lisäksi analyysi osoittaa, että suomalaisissa oppikirjateksteissä esiintyy vain vähän sivulauseita ja että ani harvassa näistä sanajärjestys eroaa näkyvästi päälauseen sanajärjestyksestä. Silti toinen oppikirjasarjoista näyttää välttelevän sivulauseiden käyttöä pitkään.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että suomalaisia ruotsin alkeisoppikirjoja voisi tulevaisuudessa kehittää funktionaalisempaan suuntaan. Sanajärjestyssääntöjen sijaan oppikirjat voisivat käsitellä lauseenalkuisia määreitä tekstin sidoskeinoina ja sivulauseita niiden käyttötarkoituksen kannalta. Näin myös toisen kielen tutkimuksen tulokset oppimisjärjestyksistä tulisivat paremmin huomioiduiksi. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä tutkia empiirisesti, mitä sanajärjestyksen opetustapoja oppilaat ja opettajat pitävät mielekkäimpinä. Lisäksi olisi hyödyllistä tutkia myös useiden eri kielioppirakenteiden frekvenssejä oppikirjateksteissä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords sanajärjestys, oppimateriaalitutkimus, oppijakielen kehitys			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited HELDA – Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Innehåll

1	INLEDNING.....	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	2
1.2	Disposition.....	3
2	ORDFÖLJD I ANDRASPRÅKSPERSPEKTIV .....	4
2.1	Syntaktiska särigheter i skandinaviska språk.....	4
2.2	Ordföljdsinläring .....	8
2.2.1	Inversionsregeln .....	9
2.2.2	Negationens placering .....	10
3	GRAMMATIKDIDAKTIK .....	12
3.1	Pedagogiska grammatikregler .....	12
3.2	Grammatisk progression i läromedel .....	13
3.3	Metodologiska synpunkter på grammatikundervisningen .....	15
3.3.1	Varför är den explicita språkkunskapen nyttig? .....	16
3.3.2	Vad är det effektivaste sättet att undervisa i explicit språkkunskap? .....	18
4	MATERIAL OCH METOD .....	20
4.1	Beskrivning av läromedlen.....	20
4.2	Jämförande läromedelsanalys.....	22
5	RESULTAT .....	25
5.1	Progression .....	25
5.1.1	De finska läromedlen i svenska .....	25
5.1.2	De skandinaviska andraspråksläromedlen .....	28
5.1.3	Sammanfattning .....	31
5.2	Presentationssätt .....	32
5.2.1	Inversion i frågesatser .....	32
5.2.2	Negation och andra mittfäldsadverbial .....	33
5.2.3	Inversion i påståendesatser.....	35
5.2.4	Inversion i eftersats .....	38
5.2.5	Bisatser – fokus på ordföljd .....	39
5.2.6	Bisatser – fokus på funktioner .....	40
5.2.7	Sammanfattning .....	42
5.3	Bisatser i läromedelstexterna.....	43
5.3.1	Antalet bisatser.....	43
5.3.2	Komplexa bisatsstrukturer .....	46

5.3.3	Fördelningen av bisatstyperna .....	48
5.3.4	Sammanfattning .....	50
6	DISKUSSION.....	51
6.1	Omvänd ordföljd eller V2-regel? .....	51
6.2	Fokus på fundamentering? .....	51
6.3	Räcker det med negationen?.....	52
6.4	Bisatsordföljd först i gymnasiet?.....	53
6.5	Rekommendationer .....	55
7	AVSLUTNING.....	56
	UNDERSÖKNINGSMATERIAL .....	58
	LITTERATUR.....	59

## Tabeller

<b>Tabell 1.</b> Huvudsatsschema .....	5
<b>Tabell 2.</b> Bisatsschema .....	5
<b>Tabell 3.</b> Inversion i olika satstyper i svenska, engelska och finska .....	6
<b>Tabell 4.</b> Bisatsernas indelning i SAG .....	7
<b>Tabell 5.</b> Utvecklingsnivåer för svenskans syntax enligt processbarhetsteorin .....	9
<b>Tabell 6.</b> Utvecklingsgång för negationens placering .....	11
<b>Tabell 7.</b> Olika syner på grammatikundervisningens nytta och implikationer för undervisningen. .	17
<b>Tabell 8.</b> Bakgrundsinformation om läromedelsserierna i studien.....	20
<b>Tabell 9.</b> Ordföljdsprogressionen i de finska läromedlen .....	26
<b>Tabell 10.</b> Ordföljdsprogressionen i de skandinaviska läromedlen .....	30
<b>Tabell 11.</b> Andra mittfälsadverbial i läromedlens språkregler .....	34
<b>Tabell 12.</b> Antalet bisatser i serierna samt bisatsernas andel per kapitel .....	43
<b>Tabell 13.</b> Bisatser som för till icke-kanonisk ordföljd.....	46
<b>Tabell 14.</b> Bisatstypernas fördelning i läromedelsserierna .....	49
<b>Tabell 15.</b> Bisatstypernas fördelning hos L2- och L1-talare enligt Viberg (1990) .....	49

## Figurer

<b>Figur 1.</b> Progression för negationens placering i finska läromedel.....	27
<b>Figur 2.</b> Negationens placering och inversion (Megafon Övningsbok 1: 156).....	33
<b>Figur 3.</b> Positionen av adverbet ibland (Rivstart Övningsbok: 45).....	35
<b>Figur 4.</b> Ett exempel på en grammatikrap (Megafon Övningsbok 1: 155) .....	36
<b>Figur 5.</b> Ett exempel på utvecklingen av satsschemana (Rivstart Textbok: 9 & 159) .....	37
<b>Figur 6.</b> Fokus på fundamentering i en övning (Fördel Övningsbok 1: 139) .....	38
<b>Figur 7.</b> Bisats på fundamentplats (Rivstart Övningsbok: 108) .....	39
<b>Figur 8.</b> Bisatsernas förekomst kapitelvis i Megafon-serien.....	44
<b>Figur 9.</b> Bisatsernas förekomst kapitelvis i På gång-serien .....	44
<b>Figur 10.</b> Bisatsernas förekomst kapitelvis i Rivstart-serien .....	44
<b>Figur 11.</b> Bisatsernas förekomst kapitelvis i NorskPluss-serien.....	44
<b>Figur 12.</b> Bisatstypernas fördelning i läromedelsserierna.....	48

# 1 INLEDNING

I de skandinaviska språken spelar ordföljden en stor roll för kommunikationen. Ordföljden skiljer påståenden från frågor, huvudsatser från bisatser och dessutom signalerar den även vad som ska uppfattas som känd eller ny information. Från en språkinlärningssynpunkt är dock flera av ordföljdsstrukturerna i de skandinaviska språken synnerligen svårhanterliga. Därför har åtskilliga studier inom andraspråksforskningen både här i Norden och internationellt ägnat sig åt att kartlägga vilka strukturer som lärs in först samt vilka som vållar mest problem hos inlärare. Men trots den massiva forskningsinsatsen har det mig veterligen skrivits få studier som granskat dessa grammatikstrukturer i en läromedelskontext (se Elomaa 2009: 33–35). Det är den här studiens avsikt att delta i att fylla denna lucka.

Materialet i denna studie består av främmandespråksläromedel i svenska från Finland och andraspråksläromedel för invandrarundervisning från både Sverige och Norge. Den gemensamma nämnaren för de flesta av läromedlen är att de är avsedda för elever som har lite eller inga kunskaper i målspråket och som dessutom är ungefär 13–15 år gamla. Grammatikundervisning för dessa nybörjarelever är ett intressant och relativt lite forskat studieobjekt i Finland där forskningen har riktat sig mot mer avancerade inlärare av svenska på gymnasie- eller universitetsnivå (Paavilainen 2015: 17).

Därtill är viktigt och meningsfullt att analysera läromedel för språkundervisning av flera orsaker. För det första har läromedel fortfarande ett starkt fotfäste som underlag för undervisningen, även om lärarna i princip har en obegränsad tillgång till autentiskt material på nätet i det allt mer digitaliserade samhället (se t.ex. Luukka m.fl. 2008). Läromedlen är oftast skrivna av erfarna pedagoger och därmed torde de ge särskilt viktigt stöd för nyexaminerade lärare och lärare utan språklärarytbildning. Det sistnämnda kan gälla till exempel många finska klasslärare som efter den nya timfördelningen undervisar svenska i grundskolan (jfr Rossi m.fl. 2017).

För det andra står det så gott som ingenting om grammatiska strukturer i dagens kommunikativt inriktade läroplaner. Därför styrs frågan om undervisningens *vad*, *när* och *hur* i hög grad av läroboken som läraren eller skolan har valt att använda. I den finska läroplanen från 2004 stod det att de strukturer som skulle behandlas i medellång lärokurs i svenska i årskurserna 7–9 omfattade ”den mest centrala verbläran”, ”böjningen av substantiv och adjektiv” samt ”den centrala satsläran och bindningsstrukturerna” (GLGU 2004: 133.) Vad som är ”centralt” eller vad ”bindningsstrukturerna” omfattar definierades inte vidare, men uppenbarligen antogs det vara självklart för lärarna eftersom den svenska översättningen av läroplanen använde bestämd form i sina formuleringar.

I den nya läroplanen, som stegvis har trätt i kraft sedan hösten 2016, beskrivs grammatiken på en ännu allmänare nivå: Eleven ska handledas i ”att lägga märke till regelbundenheter i svenska språket och att använda sig av språkvetenskapliga begrepp som stöd för lärandet” och vidare ska eleven ges möjligheter att öva sina språkkunskaper genom att fästa uppmärksamhet vid ”strukturer som är relevanta för textens innehåll” (GLGU 2014: 345, min översättning). Dessa mål ska visserligen definieras närmare i de kommunala och skolspecifika läroplanerna, men sist och slutligen är det sannolikt läroboken som avgör vilka strukturer som får mest uppmärksamhet och hur de behandlas i undervisningen.

För det tredje är läromedel inte bara viktiga ur lärarens utan också ur elevernas synvinkel. Speciellt för dem som lär sig ett främmande språk i skolan kan läromedlen och klassrumsundervisningen utgöra den enda länken de har till målspråket. Detta är även oftast fallet med finska elever som studerar svenska i skolan och som sällan stöter på svenskan på fritiden, möjligen bortsett från elever som bor på de tvåspråkiga områdena i Finland (t.ex. Sundman 2011: 2).

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att beskriva, analysera och jämföra olika läromedel med tanke på deras framställning av ordföljdsregler i skandinaviska språk, i det här fallet svenska och norska. Genom att kontrastera finska läromedel med svenska och norska andraspråksläromedel hoppas jag kunna få syn på vad som kännetecknar den finländska grammatiktraditionen i ämnet svenska. Visserligen är kontexten för svenskundervisningen i Finland annorlunda än för andraspråksundervisningen, men min förhoppning är att jämförelsen kan ge idéer om hur de finska läromedlen skulle kunna utvecklas i framtiden.

Mina forskningsfrågor lyder som följer:

1. Vilka ordföljdsstrukturer behandlas explicit i läromedlen? I vilket skede av studierna och/eller i vilken ordning behandlas dessa? (*Vad och när?*)
2. På vilket sätt framställs ordföljdsstrukturerna i grammatikbeskrivningarna? (*Hur?*)

Dessa frågor handlar om de strukturer som förklaras av läromedlen och som fungerar som lärandemål för eleverna, men naturligtvis består läromedel också av mycket annat än bara regler och förklaringar. En viktig fråga för språkinlärningsforskningen är vilka språkliga modeller läromedlen erbjuder i sina lästexter. Därför byter jag perspektiv i slutet av avhandlingen och granskar hur de explicita reglerna och förklaringarna hänger ihop med utformningen av läromedelstexterna. Den här analysen begränsar jag av utrymmesskäl till bisatsanvändningen i texterna. Den sista forskningsfrågan blir alltså:

3. Hurdan språklig input av bisatsstrukturerna möter eleven i läromedlens texter?

En läromedelsanalys kan inte ge en fullständig beskrivning av hur undervisningen ser ut i praktiken, men däremot kan den ge en överblick över de moment som tas upp i undervisningen på ett mer ekonomiskt sätt än vad som kan uppnås till exempel genom klassrumsobservationer. Således hoppas jag att mina resultat kan väcka diskussion om olika sätt att presentera grammatiska fenomen i en läromedelskontext.

## **1.2 Disposition**

Avhandlingen består av en teoridel och en empirisk del. I kapitel 1 har jag redan presenterat syftet med min studie och motiverat mitt ämnesval. I kapitel 2 fortsätter jag med att presentera hur ordföljden i skandinaviska språk ter sig i ett andraspråksperspektiv. I kapitel 3 tar jag upp språkdidaktiska frågor om grammatikundervisningen och specifikt om grammatikens roll i läromedel. I kapitel 4 presenterar jag mitt material samt mina analysmetoder. Därefter lägger jag fram resultaten av avhandlingens tre delstudier i tur och ordning (kapitel 5). I kapitel 6 diskuterar jag resultaten och ger konkreta rekommendationer för hur de finska läromedlen i svenska skulle kunna utvecklas i framtiden. Avslutningsvis sammanfattar jag mina huvudresultat och ger förslag till fortsatt forskning (kapitel 7).



## 2 ORDFÖLJD I ANDRASPRÅKSPERSPEKTIV

I det här kapitlet börjar jag med att visa hur vissa ordföljdsstrukturer som är typiska för de skandinaviska språken sällan förekommer i världens andra språk. Dessutom diskuterar jag hur redan tidigare inlärd språk påverkar inlärarespråket, och därefter redogör jag för sådana utvecklingsmönster som alla inlärare oavsett språklig bakgrund verkar följa i sin inläring.

### 2.1 Syntaktiska säregenheter i skandinaviska språk

Skandinaviska språk dvs. svenska, norska och danska är typologiskt sett SVO-språk, vilket betyder att den vanliga, neutrala ordföljden är Subjekt-Verb-Objekt – så är fallet också i ca 35 % av världens språk som är med i databasen *The World Atlas of Language Structures* (WALS, se Dryer 2013). Enligt Philipsson (2004) är ordföljden inte helt fast, men den variation som är möjlig sker enligt förhållandevis strikta regler och därför är det motiverat att använda beteckningen *bunden* för att beskriva den svenska eller skandinaviska ordföljden<sup>1</sup>. Vidare ger han följande fyra exempel för att demonstrera variationsmöjligheter i den (Philipsson 2004: 122–123):

- (1) Jag åt pizza i går.
- (2) I går åt jag pizza.
- (3) Åt du pizza i går?
- (4) Pizza åt jag i går.

Första satsen presenterar den neutrala ordföljden, medan andra och fjärde satsen har en annan informationsstruktur. Tredje satsen visar att ordföljden påverkar om det sagda uppfattas som påstående eller fråga.

Nuförtiden är det vanligt att beskriva ordföljden med utgångspunkt i verbets position, och då är det praktiskt att använda ett satsschema. Satsscheman är visuella modeller som härstammar från den danske lingvisten Paul Diderichsen (1946), och hans beskrivningsmodell används även i de stora skandinaviska grammatikorna *Svenska Akademiens Grammatik* (Teleman m.fl. 1999, härafter SAG) och *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund m.fl. 1997). Här återger jag de scheman som SAG ger för typiska huvud- och bisatser (SAG 4: 7), försedda med mina egna exempel. Av huvudsatsschemat framgår det att svenskan är ett V2-språk, vilket betyder att det finita verbet är låst till den andra platsen i vanliga påståendesatser (satserna i och ii). Däremot är satsens första plats, *fundamentet*, öppen för nästan vilken satsdel som helst.

---

<sup>1</sup> I fortsättningen kommer jag för enkelhetens skull att tala om svenskans ordföljd, men samma syntaktiska förhållanden gäller också i norska och danska om inte annat uppges.

**Tabell 1.** Huvudsatsschema

	Initialfält	Mittfält			Slutfält		
	Inledare	Finit verb	Subjekt	Adverbial	Resten av den finita verbfrasen		
(i)	Han	har	←	inte	ätit	frukost	idag.
(ii)	Idag	har	han	inte	ätit	frukost	←.
(iii)	-	Har	han	inte	ätit	frukost	idag?
(iv)	Vad	har	han	inte	ätit	←	idag?
(v)	Vem	har	←	inte	ätit	frukost	idag?

**Tabell 2.** Bisatsschema

	Initialfält	Mittfält			Slutfält		
	Inledare	Subjekt	Adverbial	Finit verb	Resten av den finita verbfrasen		
(vi)	som	[←]	inte	har	ätit	frukost	idag.
(vii)	om	han	inte	har	ätit	frukost	idag.
(viii)	vad	han	inte	har	ätit	←	idag.

Med andra ord kan satsen inledas inte bara med subjekt utan också med adverbial, objekt, predikativ med mera. I litteraturen kallas detta fenomen att ett icke-subjekt spetsställs till satsbörjan enligt diderichsens tradition för *fundamentering* (t.ex. Keski-Raasakka 1998; Ekerot 2011). Eftersom V2-regeln fortfarande gäller vid fundamentering skjuts subjektet som följd fram så att det kommer först efter det finita verbet. I stället för rak ordföljd (SUBJEKT+VERB) resulterar fundamentering alltså i *inversion* dvs. *omvänd ordföljd* (VERB+SUBJEKT). Internationellt sett är V2-regeln sällsynt, men den gäller i alla de germanska språken bortsett från engelskan (Philipsson 2004: 129).

Inversion må vara ett sällsynt språkdrag typologiskt sett, men i svenskan är den ett vanligt fenomen: Bohnacker (2010: 115) rapporterar att inversion förekommer i ca 40 % av påståendesatserna i ledigt talspråk, medan Rosén (2009: 134) hittade inversion i 28 % av meningarna i sitt material som bestod av informella brev. Trots hög frekvens är inversion en ytterst svår struktur för inlärare: Ekerot (2011) påpekar att brott mot inversionsregeln utgör ett av de mest karakteristiska inslagen i invandrarvenska även på mycket avancerad nivå. Ogrammatiska påståendesatser av typen XSV<sup>2</sup> torde dock ur en kommunikativ synpunkt vara harmlösa, fastän iögonenfallande<sup>3</sup>, men däremot kan utelämningen av inversion i frågor leda till reella missförstånd – om inte prosodin avslöjar talarens intentioner (Ekerot 2011: 79–80): *Han har inte ätit frukost idag?* (med stigande intonation)

<sup>2</sup> X = en ospecificerad satsdel, S = subjekt och V = det finita verbet, t.ex. \*Sen jag gick hem.

<sup>3</sup> I ett mera sociolingvistiskt perspektiv kan avsaknaden av inversion i ungdomars multietniska invandrarvenska även tolkas som en identitetsmarkör som signalerar identifikation med det flerspråkiga området och solidaritet gentemot tonårsgruppen (Ganuza 2008: 160).

I påståendesatser saknar inversion semantisk funktion, men i *ja/nej-frågor* är den viktig. Det är nämligen endast subjektets och verbets inbördes ordning som skiljer dessa frågor från påståenden, vilket även jämförelsen av exempelsatserna (i) och (iii) i tabell 1 visar. Dessutom behövs inversion också vid *frågeordsfrågorna*, såsom i exempel (iv), om inte själva frågeordet fungerar som subjekt, såsom i exempel (v). Även i engelskan används inversion i frågor av båda de ovannämnda typerna, men i andra språk kan det finnas andra sätt att markera skillnaden mellan påståenden och frågor. I finskan bildas ja/nej-frågor med hjälp av både inversion och frågesuffix (-*ko/kö*), medan båda av dessa saknas i frågeordfrågorna i finskan (VISK § 888). Tabell 3 visar hurdan räckvidd inversionsregeln har i svenskan, engelskan och finskan (grönt markerar ordföljd med inversion och rött ordföljd utan inversion).

**Tabell 3.** Inversion i olika satstyper i svenska, engelska och finska

Satstyp	Svenska	Engelska	Finska
Påståendesats, subjekt som fundament	Jag kommer nu.	I am coming now.	Minä tulen nyt.
Påståendesats, fundamentering	Här kommer jag.	Here I come.	Täältä minä tulen.
Frågeordsfråga	Var är du?	Where are you?	Missä sinä olet?
Ja/nej-fråga	Kommer du?	Are you coming?	Tuletko sinä?
Frågande bisats	Vet du <i>var han är?</i>	Do you know <i>where he is?</i>	Tiedätkö, <i>missä hän on?</i>

Eftersom finska elever vanligtvis börjar lära sig svenska efter att redan i flera år ha studerat engelska, kunde det antas att sådana strukturer i svenskan som skiljer sig både från finskan och från engelskan kommer att vara allra svårast för eleverna. Ändå verkar det vara så att den raka ordföljden i frågande bisatser (indirekta frågor) är ännu mer problematisk än inversion i påståendesats för finska inlärare trots att ordföljden är lika i alla de tre språken (t.ex. Rahkonen & Håkansson 2008: 146). Detta hänger ihop med att avancerade inlärare övergeneraliserar inversionsregeln från vanliga frågor till frågande bisatser (se vidare kapitel 2.2.1).

Utöver inversion kan också *negationens placering* vara problematisk för många inlärare, vilket Philipsson (2004: 130) hittar flera förklaringar till: För det första placeras negationen i svenskan annorlunda än i de flesta andra språk. Närmare bestämt placeras negationen (och även många andra adverbial) vanligtvis i mittfältet *efter* det finita verbet dvs. *postverbalt* i svenska huvudsatser. I världens språk tycks det däremot finnas en tendens att placera negationen *före* verbet dvs. *preverbalt*<sup>4</sup>. För det andra påpekar Philipsson att negationen oftast placeras preverbalt i bisatser i svenskan, vilket

<sup>4</sup> Intressant nog finner vi preverbal negation även i norska imperativsatser: *Ikke gjør det!*

betyder att negationens plats växlar beroende på satstypen. När inläraren äntligen har lärt sig att placera negationen på rätt ställe i huvudsatser, händer det lätt att mönstret övergeneraliseras till att även gälla bisatser. Dessutom har neget bisatser en låg frekvens i språket, och därmed får inläraren relativt sällan bekräftelse på den målspråksenliga ordföljden (se Rahkonen & Håkansson 2008).

För att kunna placera negation på rätt ställe måste andraspråksinläraren på något sätt kunna identifiera satstypen som antingen huvudsats eller bisats, till exempel genom att känna till vilka ord som kan inleda en bisats. I traditionella grammatikor utgår man i presentationen av bisatser uttryckligen från inledarordens ordklassstillhörighet. Inledarord kan vara relativa pronomen i *relativsatser* (exempel vi i tabell 2), subjunktioner (exempel vii), eller interrogativa pronomen i *frågande bisatser* dvs. *indirekta frågesatser* (exempel viii). Detta har varit normen även i de finska läromedlen i svenska sedan 50-talet (Keski-Raasakka 1998: 319), men bisatser kan kategoriseras även på andra sätt. Till exempel SAG4 indelar bisatserna efter deras viktigaste syntaktiska funktioner i attributiva, nominala och adverbiala bisatser och gör därefter en underindelning som utgår ifrån bisatsernas semantik och inledarordens ordklassstillhörighet (SAG4: 484). Här följer en förenklad illustration av kategoriseringen (exemplen har jag hämtat ur lästexterna i mitt material):

**Tabell 4.** Bisatsernas indelning i SAG

Syntaktisk funktion	Underindelning	Exempel
attributiva bisatser	relativa	...killen <i>som spelade</i> huvudrollen.
nominala bisatser	narrativa/att-satser	Jag tror <i>att jag är sjuk</i> .
	interrogativa/frågande	Du måste välja <i>var du ska spara dokumentet</i> .
adverbiala bisatser	temporala	<i>När jag var sex år</i> började jag i svensk skola.
	konditionala	Vad skulle du vara <i>om du var ett djur</i> ?
	kausala osv.	De pratar oftast på nätet, <i>eftersom det är billigast</i> .

Den första bisatstypen, *attributiva bisatser*, faller oftast samman med *relativa bisatser*. Dessa bisatser inleds med ett relativt pronomen (exempelvis *som*, *vilka*) eller ett relativt adverb (*där*, *dit*) och de används för att ge tilläggsinformation till en nominalfras. Med andra ord är relativsatser ett sätt att bygga ut nominalfraser och specificera dem (Lundin 2009: 133). Den andra bisatstypen, *nominala bisatser*, kan indelas i två underkategorier: *att-satser* och *frågande bisatser*. Båda dessa undertyper av nominala bisatser fungerar ofta som objekt eller ibland som subjekt i huvudsatsen, men de tillför ingen extrainformation till hur bisatsen och resten av huvudsatsen relaterar sig till varandra (jfr. Lundin 2009: 132). *Adverbiala bisatser* har däremot uttryckligen som sin uppgift att visa logiska relationer mellan satser (Lundin 2015: 34). Till gruppen hör bland annat temporala bisatser (tidsbisatser), konditionala bisatser (villkorsbisatser) och kausala bisatser (orsaksbisatser).

Innan vi ser närmare på vad forskningen säger om hur ordföljd lärs in är det på sin plats att notera att de två satsschemana inte är rigida utan det finns flera undantag från huvudreglerna. Som några centrala undantag skulle kunna räknas bland annat huvudsatsordföljd i vissa narrativa att-satser (Ekerot 2011: 76): *Hon medger att hon förstår inte synpunkterna*. Ett annat exempel är att ett flerstavigt mittfäldsadverbial oftast står efter ett obetonat objekt såsom ett pronomen i sådana satser som bara har ett verb: *Kontrollören såg den inte*. (Mindre vanligt: *Kontrollören såg inte den*.<sup>5</sup>) (SAG4: 19–21.) Eftersom jag undersöker läromedel som är avsedda för nybörjare kan sådana här specificeringar till huvudreglerna anses mindre viktiga ur elevens synvinkel.

## 2.2 Ordföljdsinlärning

I det föregående kapitlet har jag redan påpekat att flera av de problem som inlärare möter i sin språkinlärning kan bero på att vissa ordföljdsstrukturer är speciella för de skandinaviska språken och inte förekommer i inlärarnas modersmål. I den behavioristiska språkundervisningstraditionen ansågs just modersmålskompetensen bilda utgångspunkten för all annan språkinlärning: Modersmålets regelsystem uppfattades som ett slags tvångströja som man så småningom skulle frigöra sig från, och följaktligen bestod språkinlärningens essens av avlärn timer av gamla språkvanor från modersmålet (Berggren & Tenfjord 1999: 170). Mot denna bakgrund blev det viktigt att studera uppbyggnaden av både målspråket och inlärarnas modersmål, vilket resulterade i en mängd språkliga jämförelser. Med hjälp av sådana här *kontrastiva analyser* kan man i hög grad förutsäga vilka språkdrag som kommer att vålla problem hos inlärare med en viss språkbakgrund. Nuförtiden används begreppet *tvärspråkligt inflytande* ofta om fenomenet att inlärarspråket påverkas av andra tidigare inlärd a språk, vare sig de är modersmål eller ej (Paavilainen 2015: 30–31).

Emellertid har forskningen visat att vissa strukturer inte nödvändigtvis ställer till problem även om de saknas i de språk inläraren redan behärskar, och å andra sidan kan till och med strukturer som finns i både målspråket och modersmålet visa sig vara problematiska. Vissa språkdrag är sådana som inlärare oavsett språkbakgrund verkar lära sig i samma ordning och genom att följa samma *utvecklingsgång* (eng. *developmental sequence*, no. *læringsløype*, se Berggren & Tenfjord 1999: 184; Ortega 2009). Med utvecklingsgång menas att en enskild språkstruktur tycks läras in på så sätt att övergångsformer av samma struktur ersätter varandra enligt ett förutsägbart mönster.

I det följande ska vi återkomma till de syntaktiska företeelserna inversion och placering av negation, men denna gång ur språkutvecklingens synpunkt. Nu granskas inte så mycket varför dessa två

---

<sup>5</sup> Detta är dock den vanliga ordföljden i finlandssvenskan. I finlandssvenskan manifesteras negationsordet oftast som enstavigt *int* och därför placeras det enligt huvudregeln (jfr SAG 4: 20).

strukturer är svåra att lära sig, utan tonvikten ligger på frågan om vilka regelbundna mönster inlärare tycks gå igenom när de stegvis omorganiserar sina kunskaper om målspråkets regelsystem (dvs. sin mentala inlärargrammatik, se kapitel 3.1) så att den bättre ska motsvara målspråkets normer.

### 2.2.1 *Inversionsregeln*

Utvecklingsgången för inversion har forskats speciellt inom ramen för processbarhetsteorin (PT) som ursprungligen härstammar från Manfred Pienemanns studier av inlärning av tyskans ordföljd, men teorin har också tillämpats på många andra språk såsom svenska (Baten & Håkansson 2015: 522–523). Enligt processbarhetsteorin kan utvecklingen av svenskans ordföljd beskrivas med hjälp av hierarkiskt ordnade utvecklingsnivåer. Tabell 5 visar utvecklingsnivåerna efter modellen i Håkansson (2004: 155) och Rahkonen & Håkansson (2008: 138).

**Tabell 5.** Utvecklingsnivåer för svenskans syntax enligt processbarhetsteorin

Nivå	Syntax
5. Grammatisk information mellan satser, skillnad huvudsats/bisats	Icke-inversion i frågande bisatser, Negation före verb i bisats
4. Grammatisk information inom satser, mellan fraser	Inversion i satser med framförställt adverb ( verbet alltid på andra plats)
3. Grammatisk information inom fraser	ADV + subjekt före verb
2. Ordklass lexikal morfologi	Kanonisk ordföljd (oftast subjekt före verb)
1. "Ord"	Enstaka konstituent

I det följande beskriver jag utvecklingen längs nivåerna med hjälp av egna påhittade exempelsatser: På nivå 1 antas inläraren enbart kunna hantera enskilda konstituenten dvs. oböjda ord och helfraser utan att använda regler för ordföljd (*Han träffa hon i morgon*). På nivå 2 börjar inläraren använda den kanoniska, vanliga SVO-ordföljden (*Han träffar henne i morgon*). På nivå 3 börjar inläraren variera meningsbyggnaden genom att fundamenta även andra satsdelar än subjektet, men här förmår inläraren inte ännu processa ordföljdskravet om inversion (*I morgon han träffar henne*). På nivå 4 börjar inläraren använda inversion i huvudsatser (*I morgon kommer hon*), men detta mönster kan då även överanvändas i bisatser på ett ogrammatiskt sätt (*\*Jag vet inte vad gör han*). På nivå 5 börjar inlärare även att skilja mellan bisats- och huvudsatsordföljd, så att de lär sig att använda rak ordföljd även vid frågande bisatser (*Jag vet inte vad han gör*). På den sista nivån av processbarhetsteorin finner vi ytterligare negationens preverbala placering i bisatser (*kvinnan som inte kom*). Detta behandlas närmare i kapitel 2.2.2.

Enligt processbarhetsteorin kan ingen av utvecklingsnivåerna hoppas över. Följaktligen måste alla inlärare gå igenom nivå 3 och producera grammatiskt inkorrekta satser inledda med icke-subjekt utan

inversion för att senare komma upp till nivå 4. På så sätt antar teorin att fel inte bara är en naturlig utan t.o.m. en obligatorisk del av språkinläring. Till exempel Andresen (2006) har hittat belägg på att tyskar som lär sig norska kan göra inversionsfel i början av sina språkstudier trots att tyskan har en identisk inversionsregel. Vad detta beror på tar hon inte ställning till utan nämner flera möjliga förklaringar från strukturens inneboende komplexitet till tvärspråkligt inflytande från engelskan (se även Bohnacker 2006).

Trots att utvecklingsgången är enligt processbarhetsteorin densamma för alla inlärare, kan undervisning påskynda övergången från den ena nivån till den andra (Ortega 2009: 100). Dessutom ska det noteras att processbarhetsteorin fokuserar på att fastställa när en viss struktur inträder språket i stället för att vara intresserad av när strukturen behärskas till fullo. Om inläraren till exempel befinner sig på nivå 4, betyder det att inläraren är processandemässigt mogen att använda omvänd ordföljd trots att ordföljden fortfarande ofta förblir den kanoniska. Enligt Lahtinen och Palviainens (2011) underökning verkar finska inlärare uppvisa variation mellan omvänd och ordföljd i inversionskontexter ända fram till färdighetsnivån B2 på skalan i den europeiska referensramen.<sup>6</sup>

Vägen till behärskning går alltså via variation, men inversionsregeln verkar inte heller alltid vara lika svår att tillämpa. Närmare bestämt verkar den språkliga kontexten förklara varför samma inlärare ibland har riktig och ibland fel ordföljd. Inversion tycks vara speciellt svårt med tunga satsdelar såsom subjekt eller fundament som består av flera ord (t.ex. bisatser). Även satser med mittfäldsadverbial ser ut att leda till avsaknaden av inversion (se Johansen 2008).

### 2.2.2 *Negationens placering*

Även negationens placering i huvudsatser och bisatser tycks följa en förutsägbar utvecklingsgång, såsom Philipssons (2004) forskningsöversikt visar. I stora drag visar resultaten att inlärare oavsett modersmål har en tendens att placera negationen före verbet i början av språkinläringen. I den andra fasen lär man sig att placera negationen efter verbet enligt mönstret i huvudsatser och detta mönster överanvänds även i bisatser. Till slut lär man sig att differentiera mellan satstyperna och skilja mellan postverbal negation i huvudsatser och preverbal negation i bisatser. Denna utvecklingsgång kan exemplifieras på följande sätt:

*\*Pojken inte fiskar → Pojken fiskar inte/\*Pojken som fiskar inte → Pojken som inte fiskar*

---

<sup>6</sup> Observera att automatiseringen av inversion tycks ske på olika färdighetsnivåer beroende på inlärarens modersmål (t.ex. Tveit 2009: 119–120).

Den ovanbeskrivna utvecklingsgången är dock en grov generalisering och forskningen har hittat också en rad andra orsaker som påverkar inläringen av negationens placering. Till exempel *verbtypen* verkar spela en betydande roll för inläringen (Bolander 1988). Det tycks nämligen vara lättare för inlärare att placera negationen på rätt ställe i huvudsatser som har hjälpverb och infinita verb (*Pojken kan inte fiska*) än i huvudsatser där verbfrasen bara består av ett huvudverb (*Pojken fiskar inte*). I bisatser tycks inläringen ske i motsatt ordning, så att negationens placering lärs in först i bisatser med ett enkelt huvudverb och sedan med infinita verbkonstruktioner.

Enligt andra forskare spelar pragmatiska faktorer in så att utgångspunkten för de tidigaste stadierna av inläringen skulle ligga i förhållandet mellan negation och det innehållstunga lexikala verbet (Paavilainen 2015: 277, 279). I början av utvecklingen skulle negationen placeras före det lexikala verbet (*\*Pojken inte fiskar/Pojken kan inte hoppa*) och senare efter det lexikala verbet (*Pojken fiskar inte/\*Pojken kan hoppa inte*). Först efter dessa lexikala faser skulle inlärares lägga märke till finithet och lära sig att placera negationen målspråksenligt efter det finita verbet i huvudsatser som beskrivits ovan. Sammanfattningsvis illustreras utvecklingsgången för negationens placering i tabell 6 med hjälp av exempelsatser ur Paavilainen 2015 (för nivå 1 har jag själv konstruerat exemplet):

**Tabell 6.** Utvecklingsgång för negationens placering

Nivå	Exempel
6. Preverbal negation i bisatser vid hjälpverb	(som inte kan hoppa)
5. Preverbal negation i bisatser vid huvudverb	(som inte fiskar) (*som kan inte hoppa)
4. Negation efter det finita verbet dvs. postverbal negation i alla kontexter	Pojken fiskar inte (*som fiskar inte) Pojken kan inte hoppa (*som kan inte hoppa)
3. Negation efter det lexikala verbet dvs. postverbal negation vid huvudverb,	Pojken fiskar inte (*som fiskar inte) *Pojken kan hoppa inte (*som kan hoppa inte)
2. Negation före det lexikala verbet, postverbal negation vid hjälpverb	*Pojken inte fiskar (som inte fiskar) Pojken kan inte hoppa (*som kan inte hoppa)
1. Preverbal negation i alla kontexter	*Pojken inte fiskar. *Pojken inte kan hoppa

I det här kapitlet har jag granskat den skandinaviska ordföljden ur ett språkinlärningsperspektiv med särskild betoning på inversionsregeln och negationens placering. En naturlig följdfråga är om dessa omtalade utvecklingsmönster borde ha inverkan på språkundervisningen och på läromedlens utformning. Detta är en av huvudfrågorna i de följande kapitlen, där avhandlingens perspektiv övergår från inläring till undervisning och från andraspråksforskning till språkdidaktik.



### 3 GRAMMATIKDIDAKTIK

Det här kapitlet handlar om konsten att undervisa i grammatik dvs. grammatikdidaktik samt hur den realiseras i läromedel. Jag inleder kapitlet med en redovisning av vad en *pedagogisk grammatik* är och vad för slags kriterier det kan ställas på den. Sedan diskuterar jag vilka faktorer som kan påverka utformningen av den grammatiska progressionen i läromedel. Avslutningsvis redogör jag för några centrala begrepp som används i den grammatikdidaktiska forskningen och som är väsentliga för min studie.

#### 3.1 Pedagogiska grammatikregler

När vi pratar om grammatik lönar det sig att hålla i minnet att begreppet grammatik kan syfta på minst två skilda betydelser: 1) "hjärnans grammatik" dvs. språkbrukarnas kunskaper om det språkliga systemet och 2) "bokens grammatik" dvs. språkvetarnas explicita beskrivningar av detta system (SAG1: 16). Den första betydelsen kan i sin tur uppfattas på två olika sätt: Antingen kan man avse själva språksystemet som ett abstrakt normsystem ovanför individen, med språkbrukarna som en kollektiv grupp, eller så kan man avse den *mentala eller inre grammatiken* hos varje enskild människa. I det senare fallet är det frågan om en språkkänsla som berättar vad som är gångbart och icke-gångbart i språket, och denna språkliga intuition manifesterar sig alltid lite olika från person till person. (Keski-Raasakka 1998: 3; Lundin 2009: 22–23.) Kapitel 2 lade huvudsakligen fokus på den första betydelsen dvs. grammatik som ett system och språkbrukarnas inneboende kunskap om detta – inklusive inlärarspråket med sina regelbundna mönster och sin egen logik (jfr Selinker 1972). I resten av avhandlingen läggs tonvikten dock snarare på den andra betydelsen, grammatiken som en beskrivning.

När det gäller beskrivningen av ett språks regelsystem är det vanligt att skilja mellan en lingvistisk grammatik för vetenskapliga syften och en pedagogisk grammatik för undervisningsändamål. De vetenskapliga grammatikorna är oftast deskriptiva till sin natur dvs. de försöker beskriva "en faktisk verklighet i all dess variation så objektivt som möjligt" (SAG1: 17). En pedagogisk grammatik för inlärare av andraspråk eller främmande språk syftar däremot till att underlätta studierna i detta språk. Även om den pedagogiska grammatiken vanligen härleds från de vetenskapliga, deskriptiva grammatikorna, är dess uppgift inte att ge en fullständig beskrivning av språket utan att välja de delar av regelsystemet eleven anses behöva vid sin språkanvändning (Keski-Raasakka 1998: 8–10).

Det är dock inte bara beskrivningens omfattning utan även dess form som måste uppfylla vissa kriterier. För det första ska reglerna i den pedagogiska grammatiken formuleras så att de är

lättillgängliga för inläraren, vilket betyder att det ofta mycket abstrakta metaspråket i de vetenskapliga grammatikorna måste anpassas till målgruppen. Vad som kan räknas som tillgängligt för en viss inlärare beror bland annat på inlärarens ålder, skolbakgrund och studiernas nivå, och dessutom är det gynnsamt för förståelsen om reglerna kombineras med naturliga exempel. (Keski-Raasakka 1998: 8–10.) Att använda alltför avancerad och högtravande terminologi kan alltså inte försvaras. Den brittiske läromedelsförfattaren Michael Swan (2006) ger en ironisk men illustrativ påminnelse om detta när han spekulerar i varför vissa lärare verkar sätta så högt pris på grammatiken:

And – occasionally – one finds teachers who like grammar because, more than anything else in language, it sets them apart from their learners, giving them the prestige and power that come with superior knowledge. In these computer-literate times, teachers almost certainly have students who know vocabulary they don't. And non-native teachers may well have students with a better pronunciation than theirs. But the teacher is the only person in the classroom who knows what the past perfect progressive passive is. Stick to grammar and you stay on top. (Swan 2006, online)

Men trots att det är viktigt att eleverna förstår vad som menas, är det även viktigt att regelns tillgänglighet inte äventyrar dess sanningsenlighet. Om reglerna och terminologin förenklas för att bättre ta hänsyn till målgruppen, finns det en risk att de blir för generella och i värsta fall falska. Om elever märker att det som de lär sig i skolan inte motsvarar verkligheten, kan denna iakttagelse försämra deras studiemotivation. Med andra ord måste reglerna balansera mellan att vara lingvistiskt pålitliga och exakta men samtidigt pedagogiskt användbara. (Keski-Raasakka 1998: 35–36.)

Även om en pedagogisk grammatik inte kan fånga hela den mångfald och komplexitet som finns i det verkliga språkbruket har även talspråket i ökande grad börjat påverka grammatikornas utformning. Ett utmärkt exempel på detta är vad som har hänt med undervisningsordningen av verbens tempusformer i läromedel i tyska. Tidigare togs de olika tempusformerna upp i en ordning som baserade sig på en gammal tradition inom latinundervisningen (presens → imperfektum → perfektum), men på 70-talet övergick läromedlen till att ta upp perfektum före imperfektum eftersom perfektum är mycket mer frekvent i det tyska talspråket (Maijala 2009: 28–29). Sådana här pedagogiska justeringar handlar om ändringar i läromedlens *progression*, som är temat för det följande avsnittet.

### 3.2 Grammatisk progression i läromedel

All organiserad språkundervisning följer något slags *progression* (ordningsföljd, avancemang), men utgångspunkten för denna har varierat kraftigt allt efter rådande metoder inom språkdidaktiken. I sådana språkundervisningsmetoder såsom grammatik-översättningsmetoden och audiolingvalismen dominerades utformningen av undervisningen till övervägande del av ett avancemang från enklare grammatiska strukturer till mer komplexa. Såsom det ovannämnda exemplet om tyska tempus visar

har dock även andra aspekter fått allt mera inflytande på utformningen av undervisningens progression. I den kommunikativt inriktade undervisningstraditionen fick grammatiken vika för en situationsbaserad progression där undervisningen styrdes av kommunikativa behov. Således blev det en standard för läromedel att börja med olika sätt att presentera sig själv på det främmande språket, vilket följdes av kapitel som utspelade sig i olika kontexter och situationer såsom restauranger, matbutiker och tågstationer. (Harden & Witte 2006: 11–14, 19–20.)

Om vi ser på innehållsförteckningarna i de finländska främmandespråkläromedlen, blir det tydligt att dessa tar hänsyn till såväl grammatiska strukturer, lexikala teman som kommunikativa situationer i sin progression. Alla dessa aspekter brukar vara noggrant listade i sina egna spalter i innehållsförteckningen, så att läsaren genast kan se vilken vinkling eller fokus varje kapitel har. Hur de olika komponenterna samspelar för att tillsammans bilda ett systematiskt framskridande och enhetligt läromedel är en intressant fråga som förtjänar att bli undersökt närmare i framtiden, men den faller utanför ämnet för den här studien som uttryckligen sätter fokus på den grammatiska progressionen.

Enligt Flyman Mattssons (2013: 154–155) indelning kan den grammatiska progressionen i läromedel studeras utifrån tre perspektiv: *lärandemål* (de strukturer som explicit kommenteras och förklaras i läromedlet), *input* (texterna i läromedlet dvs. de strukturer eleverna möter) och *output* (övningarna i läromedlet dvs. de strukturer eleverna förväntas kunna producera). Denna tredelning fungerar också som ram för den empiriska delen i denna avhandling (se kapitel 4.2).

Under den senaste tiden har flera studier (t.ex. Lenzing 2008, Flyman Mattsson 2013, Nyqvist 2013) granskat om olika grammatiska strukturer introduceras i läromedlen i en sådan ordning som motsvarar den utvecklingsgång som förutsägs av resultat från andraspråksforskning och däribland processbarhetsteorin (se kapitel 2.2.1). Bland annat Lenzing (2008) har analyserat den grammatiska progressionen i läromedel i engelska för lågstadiet i Tyskland. Huvudresultatet av hennes studie var att läromedlens progression inte följde processbarhetsteorins utvecklingsnivåer, vilket hon befarar kan ha skadlig effekt på inläringen. Enligt hennes resonemang börjar en inlärare undvika sådana strukturer hen inte känner sig redo för och blir benägen att förenkla sitt språkbruk, vilket vidare skulle kunna leda till stagnation av språkutvecklingen (Lenzing 2008:237). En likadan syn har Flyman Mattsson (2013) som studerat läromedel i svenska för invandrare. Hon ställer frågan om varför lärarna inte undervisar i sådant som eleverna processandemässigt är redo att lära sig.

Andra forskare som också använt processbarhetsteorin är dock betydligt försiktigare i sina uttalanden. Enligt Salo (2006) kan undervisningen inte bara bygga på språkinlärningshierarkier utan den måste

också ta hänsyn till pragmatiska synpunkter. Han menar att det är motiverat att presentera processandemässigt krävande strukturer redan under de första lektionerna eftersom bland annat frågor och negationer behövs i meningsfulla kommunikationssituationer. Lite tillspetsat konstaterar han att det vore ”otänkbart att börja med en bilderbok [med 13-åriga elever]” (Salo 2006: 245).

Inte heller Paavilainen (2015: 288) anser att de grammatiska strukturerna nödvändigtvis borde tas upp i en annan ordning än vad som är traditionellt. Dock föreslår hon att undervisningen skulle kunna omformas så att de olika grammatikmomenten (t.ex. negationens placering i huvudsatser) skulle inledas med lättare konstruktioner (t.ex. negerad huvudsats med hjälpverb) och så att mer uppmärksamhet skulle fästas vid sådana konstruktioner som typiskt är svårare för inlärare (t.ex. negerad huvudsats med ett huvudverb). Därtill ifrågasätter hon om vissa mindre frekventa strukturer (såsom bisatser med negation) alls borde tas upp i svenskundervisningen på högstadiet. Både Salo och Paavilainen understryker att kunskaper om utvecklingsmönster hjälper lärare att framför allt inte ha en annorlunda attityd till elevernas fel samt att ha mer realistiska förväntningar på undervisningens effekt (Paavilainen 2015: 287; Salo 2006: 245–246).

Eftersom utvecklingsgångar och pragmatiska aspekter ofta verkar strida mot varandra har det som lösning föreslagits att sådana strukturer som inte är processbara för eleverna på ett visst utvecklingsstadium kunde läras ut som helfraser (Lenzing 2008: 237). I så fall skulle eleverna lära sig att använda pragmatiskt viktiga strukturer utan att undervisningen explicit tog upp dessa, och på det sättet skulle man samtidigt kunna ta hänsyn till elevernas utvecklingsnivå i utformningen av undervisningen. Detta är en logisk invändning, men å andra sidan bortser argumentet från att den explicita grammatikundervisningen även kan tjäna flera olika syften.

Huruvida andraspråksforskningens resultat om utvecklingsgångar ska påverka undervisningens utformning beror enligt min uppfattning även på vad man på ett mer generellt plan strävar efter med grammatikundervisningen. Vi ska hålla i minnet att processbarhetsteorin enbart talar om utvecklingsbegränsningar vad gäller kunskaper *i* språket (implicita kunskaper), men inte tar ställning till hur kunskaper *om* språket (explicita kunskaper) utvecklas. I nästa kapitel diskuteras sådana metodologiska frågor som gäller explicit/implicit undervisning.

### **3.3 Metodologiska synpunkter på grammatikundervisningen**

Synen på grammatikens roll i språkundervisningen har varierat kraftigt under olika tider allt efter de rådande språkdidaktiska teorierna. Forskare har behandlat ett brett spektrum av olika teman i sin strävan att identifiera de bästa metoderna och principerna för grammatikundervisning (för en forskningsöversikt, se Nassaji 2016). I det här kapitlet kommer jag endast att beröra två

begreppsdikotomier som är särskilt relevanta för min studie: *implicit/explicit undervisning* och *deduktiv/induktiv undervisning*.

### 3.3.1 Varför är den explicita språkkunskapen nyttig?

Preliminärt kan vi definiera den explicita språkundervisningen som undervisning där läraren på ett eller annat sätt uppmärksammar eleverna på den språkliga formen (jfr *Form-Focused Instruction*, Nassaji 2016). Den implicita språkundervisningen bygger däremot på att eleverna lär sig språket genom att använda det i situationer där tonvikten ligger på meningen utan att det fokuseras på den språkliga formen (såsom till exempel i språkbad).

Frågan om vilken metod som fungerar effektivast har diskuterats ihärdigt alltsedan Stephen Krashen myntade sin monitorteori på 70-talet (t.ex. Krashen 1977). Enligt honom finns det en grundläggande skillnad mellan två kognitiva processer som han kallar för inläring (*learning*) och tillägnande (*aquisition*). Den ena är en medveten process där eleven aktivt hämtar kunskap, medan den andra är en omedveten process som sker automatiskt när man använder språket. Enligt Krashen är tillägnande viktigast: man skulle bygga upp sin mentala grammatik genom att bli utsatt för stora mängder språklig input genom att läsa och lyssna. Detta skulle enligt Krashen leda till automatiserat språkbruk med gott flyt. Den medvetna inläringen genom att plugga grammatikregler eller glosor uppfattade Krashen däremot ha extremt begränsade användningsmöjligheter. Senare har Krashens uppfattningar utsatts för hård kritik och enligt motargumenten kan den explicita grammatikundervisningen i hög grad underlätta och påskynda språkutvecklingen (se Ellis 2006: 87; Ortega 2009: 100).

Nyttan av explicit språkkunskap kan granskas ur tre olika forskningspositioner beroende på om explicita kunskaper anses kunna förvandlas till implicita språkkunskaper eller ej. Det första synsättet, som Ellis (2006: 96–97) kallar för *noninterface position*, utgår ifrån uppfattningen att de explicita och implicita kunskaperna är två fullständigt separata koncept. Detta är den syn som Krashen lade fram på 70-talet, men även inom hans teori accepteras det att de explicita kunskaperna kan användas för att medvetet kontrollera textproduktion ifall reglerna är tillräckligt enkla (se Ellis 2006: 87). Dessutom är det lättare att tillämpa inlärd regler i skrift än i tal, eftersom medveten kontroll över tal ofta leder till långsamt taltempo och dåligt flyt.

Den motsatta synen, *strong interface position*, antar att det finns en beröringspunkt mellan de explicita och implicita kunskaperna. Enligt den kan den implicita formen av kunskap förvandlas till explicit kunskap om inlärare har rikliga möjligheter att öva strukturer kommunikativt (Ellis 2006: 97). Med andra ord ska övningen i så hög grad som möjligt motsvara de förutsättningar som inläraren skulle möta även utanför klassrummet i verkliga kommunikationssituationer.

Ett synsätt som placerar sig mitt emellan de ovanbeskrivna positionerna kallas för *weak interface position*. Argumentet är att den explicita kunskapen på ett indirekt sätt underlättar inläringen av de praktiska, implicita språkkunskaperna. Den explicita undervisningen ökar elevernas metalingvistiska medvetenhet, vilket i sin tur hjälper eleverna att lägga märke till sådana språkdrag som de annars lätt skulle förbise. (Eller för att använda mitt eget exempel av denna psykologiska process från vardagen: Vanligtvis lägger man knappast märke till hurdana skor människorna i omgivningen har på sig, men om man vet att man måste köpa nya skor, blir man genast mer observant.) När eleven lägger märke till den språkliga formen, bli det även lättare för denne att internalisera strukturerna i sin mentala inlärargrammatik (*Noticing*, se Schmidt 1990). Enligt den här tankegången har grammatikundervisning alltså inte nödvändigtvis omedelbar effekt på elevernas praktiska språkkunskaper, men detta är ingen orsak att inte förse elever med explicita kunskaper som de eventuellt kan dra nytta av efter att ha blivit kognitivt mogna för språkstrukturen i fråga.

Beroende på valt synsätt skiljer sig alltså konklusionerna om i vilken grad andraspråksforskningens resultat om utvecklingsgångar bör påverka utformningen av undervisningen. Enligt min uppfattning leder de olika perspektiven till följande slags implikationer för undervisningen:

**Tabell 7.** Olika syner på grammatikundervisningens nytta och implikationer för undervisningen.

Synsättet på explicit och implicit språkkunskap	Funktionen av de explicita reglerna	Implikationer för undervisningen
Noninterface position	monitorering, bearbetning av texter	utvecklingsgångar behöver inte följas om reglerna är enkla
Weak interface position	höjning av inlärares språkliga medvetenhet	utvecklingsgångar behöver inte följas strikt
Strong interface position	förvandling av explicita kunskaper till implicita kunskaper genom övning	utvecklingsgångar ska följas

Om grammatikundervisningens syfte är att ge elever verktyg för editering av texter, behöver utvecklingsgångarna inte följas, så länge som de explicita reglerna är tillräckligt enkla så att inlärares lätt kan återkalla och effektivt använda dem. Därmed kan även processandemässigt svåra språkstrukturer introduceras i ett tidigt skede, men det kan inte förväntas att eleverna förmår att använda dessa strukturer spontant (förutom i inlärd helfras). Om syftet däremot är att strukturerna ska automatiseras, borde enbart sådana strukturer övas som eleverna är utvecklingsmässigt mogna för. I så fall kan intensiv övning ge resultat. Om det som eftersträvas är förhöjd språklig medvetenhet torde utvecklingsgångarna inte behöva följas kategoriskt, men å andra sidan borde dessa strukturer vara sådana som elever har chans att möta och lägga märke till i input (såsom i läromedelstexterna).

### 3.3.2 Vad är det effektivaste sättet att undervisa i explicit språkkunskap?

Om vi accepterar premissen att de explicita, deklarativa kunskaperna om ett språks grammatiska strukturer faktiskt kan vara nyttiga och värdefulla, uppstår frågan hur man på bästa möjliga sätt ska undervisa i grammatik. Här stöter vi på begreppen *deduktiv* och *induktiv metod/undervisning* som Ellis (2006) definierar på följande sätt:

In deductive teaching, a grammatical structure is presented initially and then practised in one way or another [...] In inductive teaching, learners are first exposed to exemplars of the grammatical structure and are asked to arrive at a metalinguistic generalisation on their own; there may or may not be a final explicit statement of the rule. (Ellis 2006: 97)

Den deduktiva undervisningsmetoden anknyter alltså till den klassiska undervisningstraditionen där läraren först presenterar en språklig struktur genom att ge regler och illustrerande exempel, varefter strukturen övas för att få eleven att automatisera regeln så att denne till slut kunde använda strukturen i fri produktion (*Present-Practise-Produce*-modellen, Ellis 2006: 93). Den induktiva metoden utgår å sin sida från att eleven uppmanas lista ut regeln genom att granska exempelmeningar, som antingen kan vara dekontextualiserade eller förekomma i sin naturliga kontext. Då får eleven alltså inte en färdigtuggad analys av grammatiken utan måste själv försöka urskilja ett mönster i språkbruket. I den här avhandlingen uppfattas induktiv undervisning just som explicit undervisning där eleven aktivt deltar i problemlösningsaktiviteter för att upptäcka reglerna.<sup>7</sup>

Även om den deduktiva och induktiva metoden ofta uppfattas som motsatser skulle jag betrakta dem som ett kontinuum (jfr Decoo 1996). De induktiva aktiviteterna i läromedlen kan vara mer eller mindre starkt styrda, så att eleven i de mest styrda aktiviteterna bara ska fylla i ett ord i en annars färdig regelformulering. Undervisning genom sådana starkt styrda aktiviteter kommer jag att kalla för semi-induktiv metod.

Vilken metod som är bäst eller effektivast har den språkpedagogiskt inriktade forskningen inte kunnat ge något entydigt svar på. Därför rekommenderar Ellis (2006: 97–98) ett förhållningssätt där de två metoderna kompletterar varandra. Enligt honom är det sannolikt att de två metoderna passar olika strukturer olika bra: Enkla regler kan bäst undervisas deduktivt, medan mer komplexa regler med fördel kan undervisas på ett induktivt sätt. Å andra sidan finns det även precis motsatta uppfattningar

---

<sup>7</sup> Olika forskare använder dock olika definitioner av deduktiv/induktiv metod, vilket gör tolkningen av forskningsresultat problematisk. Vissa gånger verkar metoderna ha uppfattats som så att skillnaden endast beror på ordningen regler och exempel emellan: Om regeln ges först och de illustrativa exemplen sedan, är det frågan om deduktiv metod. Den motsatta ordningen resulterar i induktiv metod (jfr Keski-Raasakka 1998: 322). Andra gånger har den induktiva metoden definierats som så att den även omfattar implicit undervisning. Till exempel i den audiolingvala metoden undervisades grammatik utan att berätta för eleverna vad de övade (för olika synsätt på induktiv och deduktiv undervisning, se Jaakkola 1997: 59–63).

som låter förstå att de komplicerade strukturerna effektivare kan undervisas genom den deduktiva metoden (jfr Jaakkola 2000: 153). Vad forskarna dock verkar vara överens om är att den induktiva metoden passar bättre de elever som är duktiga i grammatisk analys än de som inte är lika analytiska inlärare (Jaakkola 2000: 153; Ellis 2006: 97).

Trots de delvis motstridiga forskningsresultaten har den deduktiva metoden redan länge haft ett dåligt rykte inom språkpedagogiken. Enligt Jaakkolas (1997: 103) doktorsavhandling uppgav 74 % av språklärarna i finska övningsskolor (dvs. skolor där blivande lärare gör sin praktik) att använda den induktiva metoden i sin undervisning, och även de som uppgav sig undervisa deduktivt växlade mellan det induktiva och deduktiva arbetssättet. (Jaakkolas definition av induktiv undervisning lyfter dock inte fram elevernas aktiva roll och dessutom kan det ifrågasättas huruvida hennes informanter förstod begreppen deduktiv/induktiv på samma sätt.<sup>8</sup>) Ytterligare menade ca 80 % av hennes informanter i mer eller mindre hög grad att en grammatisk struktur bäst inlärs genom att själv dra slutsatser på basis av exempel. Även bland de finländska svensklärarna verkar det enligt Markkanens (2008) magisteravhandling råda enighet om att den induktiva metoden är att föredra. Antagligen beror detta på att den induktiva metodens passar bra ihop med dagens elevcentrerade pedagogik där eleven tilldelas en allt aktivare roll. Till exempel Elomaa (2009: 144) menar att den induktiva metoden i läromedel, eller ”upptäcktsresan in i reglerna” som hon uttrycker det, flyttar klassrumsverksamhetens fokus bort från läraren och ger eleven samtidigt en möjlighet att mer holistiskt själv delta i och ta ansvar för inlärningsprocessen.

Denna översikt avslutar avhandlingens teoretiska del och i det följande kapitlet presenterar jag närmare den föreliggande studien.

---

<sup>8</sup> Jaakkola (1997: 63) definierar induktiv undervisning så att den utgår ifrån en analys av exempel och leder till en pedagogisk regel som sedan tillämpas i nya sammanhang, medan deduktiv undervisning utgår ifrån en pedagogisk regel försedd med exempel som sedan övas. Hon tar alltså inte ställning till om det är eleverna som själva ska komma fram till den pedagogiska regeln eller om läraren slutleder regeln utifrån exemplen. Svarsalternativen i hennes enkätundersökning (s. 214) lämnar mycket utrymme för tolkning och därmed kan informanterna ha uppfattat frågan på varierande sätt, vilket försvagar reliabiliteten av hennes resultat.



## 4 MATERIAL OCH METOD

I det här kapitlet presenterar jag först de sex läromedelsserier som jag analyserar och därefter presenterar jag vilken metod jag tillämpar i analysen. I praktiken sönderfaller undersökningen i tre delstudier efter forskningsfrågorna: den första granskar den grammatiska progressionen i läromedel, den andra koncentrerar sig på en kvalitativ analys av det grammatiska presentationssättet och den tredje ägnar sig åt en kvantitativ analys av bisatsanvändningen i läromedelstexterna.

### 4.1 Beskrivning av läromedlen

Mitt material består av totalt 20 moderna nybörjarläroböcker som representerar sex olika läromedelsserier, två från Finland, två från Norge och två från Sverige. Tabell 8 sammanfattar den mest grundläggande informationen om de undersökta läromedlen.

**Tabell 8.** Bakgrundsinformation om läromedelsserierna i studien

Läromedelsserie	Utgivningsår	Antal böcker	Målspråk	Hjälpsspråk	Målnivå
<b>Megafon</b> (1-3)	2013–2015	6	svenska	finska	A1.3–A2.1
<b>På gång</b> (7-9)	2014	6	svenska	finska	A1.3–A2.1
<b>Rivstart</b> (A1+A2)	2007	2	svenska	svenska	A2
<b>Fördel</b> (7-9)	2011	2	svenska	svenska	-
<b>NorskPluss Ungdom</b> (Nivå 1 & nivå 2)	2013	2	norska	norska	A2
<b>Norsk start 8-10</b> (Nivå 1 & nivå 2)	2010	2	norska	norska	A2

De finska läromedelsserierna *Megafon* (Otava, 2013–2015) och *På gång* (Sanoma Pro, 2014) är läromedel i nybörjarsvenska för högstadiet (B-svenska). Båda serierna baserar sig således på de målsättningar och bestämmelser som framgår av den finska läroplanen från år 2004. Enligt den ska eleven efter avslutad grundskola befinna sig på nivåerna A1.3 (tal och skrift) och A2.1 (läs- och hörförståelse) i den finska nivåskalan för språkkunskaper som bygger på skalorna i den europeiska referensramen. I denna studie analyseras text- och övningsböckerna för varje årskurs dvs. totalt 6 böcker per serie. Det bör dock observeras att en ändring i grundskolans timfördelning har lett till att elever i finska skolor börjar studera svenska senast i sjätte årskurs. Av den orsaken har *Megafons* första övningsbok omarbetats för att bättre passa lågstadiet elever och i samband med detta har även grammatikframställningen reviderats. Det är denna nyare version av övningsboken som ingår i mitt material.

Den svenska serien *Rivstart* (Natur & Kultur, 2007) riktar sig till skillnad från de andra läromedlen i första hand till vuxna inlärare av svenska såsom utländska språkstudenter. För att kunna jämföra serien med de finska läromedlen har jag avgränsat analysen till endast den första textboken och övningsboken som täcker nivåerna A1 och A2 i den europeiska referensramen. *Fördel* är däremot avsedd för elever utan svenskkunskaper som går i förberedelseklass i årskurs 7–9 eller på gymnasiets språkintröduktion i Sverige, och därmed kan det tänkas att serien till stor del motsvarar de finska läromedlen även om jag inte hittade några uppgifter om vad målnivån för boken är. Av praktiska orsaker fick jag dock inte tag på seriens andra bok.

De norska läromedlen *NorskPluss Ungdom* (CyberBook, 2013) och *Norsk start 8–10*<sup>9</sup> (Cappelen Damm, 2010) är uttryckligen avsedda för högstadieungdomar i språkintröduktion i Norge. Eftersom serierna följer nivåbaserade kompetensmål i den norska läroplanen (*KL 2006*), är också läromedlen indelade i tre nivåer som motsvarar de tre första nivåerna i den europeiska referensramen dvs. A1, A2 och B1. På samma sätt som med de svenska läromedlen har jag valt att begränsa analysen till de text- och övningsböcker eller delar av dem som täcker nivåerna A1 och A2.

Som mina tre huvudkriterier för urvalet av läromedlen har jag haft aktualitet, jämförbarhet och tillgänglighet. Alla läromedlen var aktuella och användes i skolor när jag påbörjade undersökningen, även om de nu i skrivande stund kan förefalla lite föråldrade. I första hand skulle läromedlen vara avsedda för nybörjare, och mer specifikt för ungdomar i åldern 13–15, så att de på bästa möjliga sätt skulle kunna jämföras med de finska läromedlen som utgör utgångspunkten för studien. Av praktiska skäl blev jag dock tvungen att ge efter på denna punkt eftersom det blev svårt att få tag på eller överhuvudtaget hitta information om rikssvenska läromedel som skulle uppfylla båda kraven för jämförbarhet. Av den orsaken finns även *Rivstart* med i undersökningen trots en något annorlunda målgrupp.

Även om jag försökte välja skandinaviska läromedel som så bra som möjligt skulle motsvara premisserna för de finska läromedlen, bör man observera att de finska läromedlen är avsedda för undervisning i främmande språk medan de skandinaviska läromedlen däremot är andraspråksläromedel. Med begreppet främmande språk syftar jag till ett språk som formellt studeras i skolan i en miljö där målspråket annars inte har någon framträdande roll, medan andraspråk däremot betyder att språket lärs in i en miljö där målspråket talas (Börestam & Huss 2001: 24). Även om svenskan syns och hörs tydligt i vissa kommuner i Finland blir de allra flesta finska skolelever inte utsatta för det svenska språket i någon högre grad på fritiden (jfr Sundman 2011: 2). Vad beträffar

---

<sup>9</sup> Det finns även en separat grammatikbok i Norsk start-serien som dock inte ingår i mitt undersökningsmaterial.

grammatikinlärning har andraspråkselever alltså avsevärt bättre möjligheter att lära sig språkliga mönster även omedvetet genom en riklig mängd input och tillfällen att själva använda språket i interaktion. Å andra sidan kan elevgrupperna i andraspråksundervisningen vara mycket mer heterogena än i vanliga klasser, vilket läromedlen också måste ta hänsyn till.

Skillnaden mellan andraspråk och främmande språk har även flera implikationer för undervisningen som syns i läromedlen. Framför allt syns detta i att de finska läromedlen från första början kan ty sig till metaspråkliga förklaringar tack vare att eleverna oftast har ett gemensamt modersmål. Därför kan de behandla grammatik på ett mera direkt sätt än andraspråksläromedlen som i sin tur i högre grad måste lita på implicit inlärning och elevernas förmåga att analogiskt producera språk på basis av exempel. Ytterligare är andraspråksläromedlen avsedda för en mycket intensivare undervisning än de finska, vilket kan tänkas påverka takten av progressionen. När de flesta finska elever studerar svenska ungefär två timmar i veckan under tre år i grundskolan för att sakta men säkert bygga upp sin kommunikativa kompetens, är det meningen att andraspråkseleverna så fort som möjligt ska få tillräckliga språkkunskaper för att kunna övergå till vanlig undervisning på svenska eller norska.

## 4.2 Jämförande läromedelsanalys

Den föreliggande avhandlingen är en läromedelsanalys som har som sitt syfte att beskriva, analysera och jämföra olika läromedels sätt att behandla ordföljd. Närmare bestämt består avhandlingen av tre delstudier som svarar på varsin forskningsfråga. I det här kapitlet presenterar jag i tur och ordning de tillvägagångssätt som jag har använt för att svara på forskningsfrågorna.

**Delstudie 1 svarar på följande forskningsfråga: *Vilka ordföljdsstrukturer behandlas i läromedlen samt i vilket skede av studierna och/eller i vilken ordning behandlas dessa?***

Den första delstudien handlar om ordföljd ur den grammatiska progressionens synvinkel och baserar sig på innehållsanalys. Rent konkret har jag granskat vilka ordföljdsstrukturer som tas upp i de olika kapitlen i läromedlen<sup>10</sup> och listat dem i tabellform. Enligt Flyman Mattssons (2013) terminologi är det frågan om den grammatiska progressionen ur ett lärandemålsperspektiv: Vilka är de strukturer som eleverna förväntas ha explicita kunskaper om? (Jfr kapitel 3.2.)

Av utrymmesskäl begränsar jag analysen endast till de strukturer som gäller placeringen av satsdelarna subjekt, finit verb och negation samt andra mittfäldsadverbial. Dessa är de satsdelar vars placering har störst effekt på tolkningen av satsen och som är grundläggande för kommunikationen.

---

<sup>10</sup> Jag är medveten om att kapitelindelningen inte fungerar alldeles oproblematiskt när meningen är att jämföra läromedel som har olika många och olika långa kapitler.

Dessutom har jag endast granskat de grammatikförklaringar som finns med i de enskilda kapitlen i läromedlen och uteslutit reglerna i de summerande grammatikavsnitten längst bak i textböckerna.

Det har dock inte alltid varit lätt att bedöma vad som ska betraktas som just *ordföljdsstruktur*. Vissa gånger har jag för tydlighetens skull tagit med grammatikförklaringar som endast har en indirekt koppling till ordföljden. Dessa moment markeras med asterisk i tabellerna. Som exempel kan nämnas explicita förklaringar om hur konjunktioner tydliggör logiska relationer eller hur spetsställda adverbial skapar kohesion i texten. Även om ordföljden oftast inte kommenteras i dessa förklaringar är det klart att dessa teman tangerar ordföljden: en konjunktion orsakar inte inversion, men det gör ett adverb i satsbörjan. Därför anser jag det motiverat att även inkludera dessa teman i analysen.

**Delstudie 2 svarar på följande forskningsfråga: *På vilket sätt framställs ordföljdsstrukturerna i grammatikbeskrivningarna?***

Den andra delstudien avser att genom en beskrivande innehållsanalys studera hur ordföljdsreglerna presenteras och övas. Perspektivet kombinerar således lärandemålsperspektivet med outputperspektivet. Här vill jag passa på och uppmärksamma läsaren på att min mening inte är att ge någon uttömmande beskrivning av läromedlen utan snarare att lyfta fram sådana aspekter och exempel som jag ansett vara illustrativa och intressanta ur en språkdidaktisk synvinkel. Dessa aspekter kan konkretiseras med bland annat följande frågor:

- Presenteras strukturerna explicit?
- Vilken terminologi använder läromedlen i sina beskrivningar av ordföljden?
- På vilket sätt illustreras reglerna?
- Hurdana exempel ges det?
- Presenteras språkreglerna induktivt eller deduktivt?
- Hur övas strukturerna?

**Delstudie 3 svarar på följande forskningsfråga: *Hurdan språklig input av bisatsstrukturerna möter eleven i läromedlen?***

Den tredje delstudien är en kvantitativ analys av bisatsanvändningen i läromedelstexterna, vilket betyder att jag intar ett inputperspektiv på den grammatiska progressionen. Jag valde att studera bisatser eftersom min egen analys av läromedlen visade att det fanns påfallande skillnader i presentationen av bisatser mellan de finska och skandinaviska läromedlen. Vidare har till exempel Paavilainen (2015: 288) ifrågasatt om man överhuvudtaget borde undervisa i bisatsordföljd på högstadiet och hennes argument bygger på premissen att bisatser är sällsynta i läromedelstexterna.

Detta hade hon dock inte granskat systematiskt, och därför ska jag utreda om hennes antagande kan bekräftas.

Utöver de finska läromedlen analyserat bara en svensk och en norsk läromedelsserie. Med andra ord består materialet för denna närstudie av bastexterna i följande textböcker:

- *På gång* 7-9 (3 textböcker)
- *Megafon* 1-3 (3 textböcker)
- *Rivstart* (1 textbok, 2 nivåer)
- *NorskPluss* (1 textbok, 2 nivåer)

Av praktiska skäl har jag inte heller gått igenom all den textmassa som finns i läromedlen, utan har koncentrerat mig på läromedlens bastexter. Med bastexter menas här inledande serier, själva huvudtexterna och dialoger som hör till de olika kapitlen. Dessa är texter som eleverna antagligen kommer att studera närmare och vars ordförråd och strukturer betonas i undervisningen. Med andra ord har jag inte analyserat fördjupningstexter (kultursidor, utdrag ur autentiska litterära verk, sånger, sagor, faktarutor och andra tilläggstexter) som brukar läsas efter bastexterna och som oftast är språkligt sett mer krävande.

Denna indelning mellan bastexter och andra texter är tydlig i de finska läromedlen, medan samma skillnad inte kan urskiljas så tydligt i *Rivstart* och *NorskPluss*. För det första innehåller de en avsevärt större textmassa och för det andra bygger de i mycket större grad på faktatexter och autentiska textutdrag såsom sagor och sånger. Eftersom jag valde bort samma texttyper som i de finska läromedlen var jag till och med tvungen att utesluta några hela kapitel från granskningen. Därför måste resultaten av jämförelsen mellan de finska och skandinaviska läromedlen tolkas med stor försiktighet.

Jag har analyserat bisatsanvändningen ur tre synvinklar: 1) antalet bisatser per kapitel, 2) förekomsten av bisatser där ordföljden på ett synligt sätt skiljer sig från huvudsatsordföljden och 3) fördelningen mellan de olika bisats typerna. Indelningen av bisats typerna är baserad på Vibergs (1990) undersökning om bisatsanvändningen i talad svenska hos andraspråksinlärare och förstaspråkstalare. Jag har tagit med bisatserna oavsett om inledarordet finns med i satsen eller om det är underförstått: såsom i följande exempel ur *NorskPluss*: *Jeg synes du skal kjøpe øredobber*. Däremot har jag inte tagit med infinita satsliknande konstruktioner i analysen (t.ex. *för att hitta fram*).

## 5 RESULTAT

I det här kapitlet lägger jag fram undersökningens resultat genom att svara på forskningsfrågorna i tur och ordning. Den första frågan handlar om grammatikprogressionen, den andra om presentationssättet av ordföljden och den tredje om bisatsanvändningen i läromedelstexterna.

### 5.1 Progression

I följande avsnitt presenterar jag den grammatiska progressionen i läromedelsserierna. Först analyserar jag de finska och sedan de skandinaviska läromedlen, varefter jag sammanfattar resultaten.

#### 5.1.1 De finska läromedlen i svenska

Båda de finska serierna presenterar nya grammatikmoment i egna avsnitt med tydlig fokus på en viss struktur. I *Megafon* markeras grammatikavsnitt explicit med rubriken ”Grammatik” förutom i den omarbetade övningsboken som är avsedd för lågstadiet. I den skiljs grammatiken från det övriga övningsbatteriet endast genom rubriker som anger vilket grammatikmoment som behandlas, t.ex. ”Kysymysanat (Mitä? Missä?)” *Frågeord (Vad? Var?)*. Enligt seriens redaktör var syftet med ändringen att eleverna skulle uppfatta grammatiken som en naturligare del av språkstudierna<sup>11</sup>. Inte heller författarna av *På Gång*-serien har velat framhäva grammatikstudiet: De nya strukturerna markeras i övningsböckerna med omskrivningen ”Nu pluggar vi!”. Förmodligen antar författarna att ordet ”grammatik” väcker negativa associationer hos eleverna och således vill de undvika begreppet. Utöver dessa grammatikavsnitt inkluderar båda serierna även små anmärkningar i samband med övningar där de påminner om eller specificerar regler som redan genomgåts.

Tabell 9 visar i stora drag hur de finska läromedlen skiljer sig från varandra med tanke på progression. Jag har samlat grammatiksteman som böckerna behandlar under tre huvudkategorier, dvs. inversion, negationens postverbala placering i huvudsatser och bisatsordföljd. Ytterligare har jag markerat med asterisk sådana grammatikteman som indirekt har med ordföljden att göra.

Huvudresultatet är att båda serierna behandlar ungefär samma regler under högstadietiden som dessutom presenteras i ungefär samma ordning, även om *Megafon* verkar ha lite snabbare takt i sin genomgång av ordföljdsreglerna än sin rival. Detta är knappast planerat från förlagens sida, men det kan ändå vara praktiskt att alla elever kan tänkas ha studerat samma grammatik på en viss årskurs till exempel om en elev ska byta skola. Nedan följer en noggrannare analys av skillnaderna.

---

<sup>11</sup> E-postkorrespondens med redaktör Sari Mommo, den 8 december 2015

**Tabell 9.** Ordföljdsprogressionen i de finska läromedlen

Serie/bok	Bok 1	Bok 2	Bok 3
<b>Megafon</b>	<b>Inversion:</b> → frågeordsfrågor → ja/nej-frågor → påståendesatser (V2)	<b>Inversion:</b> → påståendesatser (repetition: <i>rak/omvänd</i> ) → satser med perfektum	<b>Inversion:</b> → påståendesatser (repetition) → huvudsats efter en bisats
	<b>Postverbal negation:</b> → enkla påståendesatser (både med och utan inversion) → satser med modala hjälpverb (både med och utan inversion)	<b>Postverbal negation:</b> → imperativsatser → satser med perfektum och rak ordföljd → andra mittfälsadverb än <i>inte</i> → satser med perfektum och omvänd ordföljd	
			<b>Bisatsordföljd:</b> → negationens placering → Villkorsbisatser*
<b>På gång</b>	<b>Inversion:</b> → frågeordsfrågor & ja/nej-frågor, repetitionsrutor → enkla påståendesatser & satser med modala hjälpverb (både med och utan inversion)	<b>Inversion:</b> → påståendesatser (repetition: <i>rak/omvänd</i> )	<b>Inversion:</b> → påståendesatser (repetition) → huvudsats efter en bisats → huvudsats efter en villkorsbisats
	<b>Postverbal negation:</b> → enkla påståendesatser (med rak ordföljd) → satser med modala hjälpverb	<b>Postverbal negation:</b> → imperativsatser → satser med perfektum: <i>inte</i> & <i>aldrig</i>	<b>Postverbal negation:</b> → satser med pluskvamperfektum → Andra mittfälsadverb än <i>inte</i>
		<b>Bisatser:</b> → introduktion till negationens placering	<b>Bisatser :</b> → negationens placering → Villkorsbisatser*

Båda de finska serierna behandlar ordföljden i frågesatser i de första kapitlen. Detta är knappast överraskande: Trots att frågor är processandemässigt tämligen krävande strukturer då de orsakar inversion, måste elever lära sig att berätta om sig själva och ställa frågor till andra för att delta i meningsfulla kommunikationssituationer på målspråket (Salo 2006: 245). De två serierna skiljer sig från varandra på två sätt vad gäller behandlingen av frågesatser. Den första skillnaden är närmast kosmetisk: *På gång* introducerar både frågeords- och ja/nej-frågorna samtidigt, medan *Megafon* tar dem upp i en successiv ordning (frågeordsfrågor → ja/nej-frågor). Den andra skillnaden handlar om att *På gång* påminner eleven om ordföljden i frågesatser flera gånger i den första boken. Detta sker med hjälp av *Hallå!*-rutor i samband med övningar där eleven ska översätta frågesatser från finska till svenska eller själv hitta på frågor om lästexten. Sådana här korta och koncisa, explicita repetitionsrutor finns också i *Megafon* när det kommer till andra strukturer men vad gäller just frågesatsordföljden.

Vad beträffar negationens placering presenteras eleven för negerade satser först med enkla predikat och därefter repeteras reglerna samtidigt som de med tiden specificeras i olika mer komplexa syntaktiska konstruktioner. På basis av analysen hittade jag följande undervisningsordning i båda de finska serierna:



**Figur 1.** Progression för negationens placering i finska läromedel

Under första studieåret genomgås negationens placering förutom i enkla påståendesatser också i satser med modala hjälpverb, såsom i satserna ”Han vill inte ha kebab idag.” och ”Idag vill han inte ha kebab.” (*Megafon Övningsbok 1*: 179). Under andra läsåret utvidgar båda serierna behandlingen till imperativsatser och därefter till negationens placering i satser med sammansatta tempus (dvs. presens perfektum och preteritum perfektum). Till sist lyfter läromedlen upp negationens placering i bisatser och detta beskriver jag närmare nedan. Undervisningsordningen är alltså nästan identisk mellan de två finska serierna, förutom att *Megafon* behandlar negationens placering något mer detaljrikt än *På gång*. Närmare bestämt relaterar *Megafon* negationens placering även till inversionsregeln både med enkla påståendesatser och vid sammansatta tempus: ”Idag har Sonya inte gått på kaffe med Anniina.” (*Megafon Övningsbok 2*: 154.) *På gång* kopplar inversion och negationens placering ihop bara i samband med presentationen av satser med modala hjälpverb.

Med andra ord återkommer de finska läromedlen till reglerna om negationens placering med jämna mellanrum och introducerar eleverna gradvis för allt mer avancerade syntaktiska konstruktioner. Visserligen följer undervisningsordningen inte helt forskningslitteraturens rekommendationer<sup>12</sup>, men det viktigaste torde vara att läromedlen återkommer till negationens placering så att eleverna får tillräckligt mycket repetition. Dessutom är det välmotiverat att relatera placeringen av negation till inversion då till exempel Johansen (2008: 67) har visat att inlärare ofta glömmer att invertera ordföljden i negerade satser.

Att även andra adverb kan placeras på samma sätt som negationen framgår av båda läromedlen, men i vilket skede av inläringen det tas upp varierar. *Megafon* påpekar detta redan i mitten av andra boken och listar upp orden *aldrig*, *alltid*, *ofta* och *ibland*. *På gång* väntar ända till andra hälften av den tredje boken innan den påpekar att ”tidsuttryck” såsom *aldrig*, *sällan*, *ibland*, *ofta* och *alltid*

<sup>12</sup> På basis av negationens utvecklingsgång i inlärarspråk föreslår t.ex. Paavilainen (2015: 288) att postverbal negation kunde introduceras i samband med modala hjälpverb.



placeras på samma sätt i satsen som negationen *inte*. En närmare analys av mittfälsadverbialens roll i läromedlen ges i kapitel 5.2.2.

Inversion i huvudsatser som inleds med ett icke-subjekt behandlas i båda serierna mot slutet av första studieåret. *Megafon* tar dock upp inversion lite tidigare än den andra serien, vilket enligt min tolkning kan bero på att *Megafon* har anammat en enklare beskrivningsmodell (se vidare kapitel 5.2.3). Efter det första mötet med inversion i påståendesatser repeteras ordföljden under varje årskurs. Som redan nämnt ger *Megafon* ganska mycket utrymme för ordföljdsreglerna i samband med introduktion av sammansatta tempus. Samtidigt relateras inversion också till placeringen av negation. Under grundskolans sista år behandlar bägge serierna inversion i sådana huvudsatser som inleds med en bisats dvs. inversion i eftersats. En separat behandling av denna struktur förefaller välmotiverat eftersom inversionsregeln verkar vara svårare ju flera ord fundamentet består av (se Johansen 2008).

Även om skillnaderna i de finska läromedlen är små, finns det en tydlig skillnad som har att göra med bisatserna. Närmare bestämt behandlar *På gång* bisatsordföljd preliminärt redan i andra boken och mer grundligt i den tredje, medan *Megafon* inte tar upp bisatsordföljd (eller bisatser överlag) före tredje boken. Precis samma skillnad hittade även Paavilainen (2015: 53–54) när hon granskade två läromedel för högstadiet utkomna vid millennieskiftet som är företrädare till de finska läromedlen i denna undersökning<sup>13</sup>. Om serierna från samma förlag jämförs med varandra, blir det klart att traditioner i äldre läromedel reproducerar sig själva och lever vidare i förlagens nyare läromedel.

I samband med behandlingen av bisatser i tredje boken ger båda serierna en identisk lista över ord som inleder bisatser. Dessa är subjunktionerna *att*, *eftersom*, *när*, *om* och *fast* samt det relativa pronomenet *som*. Några kapitel senare tar serierna även upp villkorsbisatserna även om det främst är användningen av verbens tempus som står i fokus. Dock fäster *På gång* uppmärksamhet även vid ordföljd i eftersats. Det gäller att notera att frågande bisatser inte behandlas explicit under högstadietiden i de finska läromedlen, medan de har en mycket synligare roll i de skandinaviska andraspråksläromedlen, så som vi kommer att se i följande avsnitt.

### 5.1.2 De skandinaviska andraspråksläromedlen

I *Rivstart* presenteras grammatiken stegvis med hjälp av textboken ”Språkfokus”-rutor med en bild på en ficklampa (övningsboken har en lite förenklad design). Således framställs grammatik som ett hjälpmedel som hjälper eleven att lägga märke till nya språkdrag, vilket även bekräftas i förordet till läraren: ”Rivstart ska locka deltagarna att själva i möjligaste mån lista ut språkliga mönster och

<sup>13</sup> *Kom med!* (WSOY) är en föregångare till *På gång* och *Fritt fram* (Otava) till *Megafon*.

grammatiska regler” (Levy Scherrer & Lindemalm 2007a: 3). Med andra ord har författarna medvetet strävat efter ett induktivt arbetssätt. Däremot innehåller *NorskPluss* mer traditionella, deduktiva språkregler i form av gröna ”Grammatikk”-rutor som finns i textboken.

*Norsk start 8–10* fördelar grammatiken lite annorlunda. I stället för att ta upp grammatikmoment löpande i samband med lästexter presenteras grammatiken på separata, gula sidor i slutet av varje kapitel i textboken. Utöver att sidorna är färgade, är de försedda med en bild på en pusselbit. Med andra ord jämförs explicit grammatikkunskap alltså med att sätta ihop pusselbitar. *Fördel* är den som i minsta grad markerar grammatiken. Läromedlet innehåller väldigt lite explicita grammatikmärkningar och baserar sig mest på en analogisk undervisningsstrategi där eleverna ska kunna slutleda regeln utifrån exempel där fokus markerats med färger eller andra framhåvningsmedel. Ibland nämns vilken grammatisk struktur som övas, ibland inte.

Tabell 10 visar vilka uppgifter de skandinaviska läromedlen ger om ordföljden. Till skillnad från de finska läromedlen som har en rätt likformad utformning (dels för att de följer samma läroplan, dels för att de har samma målgrupp), är variationen större i de undersökta andraspråksläromedlen. Därför kommer jag inte att analysera varje läromedel i detalj utan försöker i stället att urskilja bredare mönster som kan kontrasteras med progressionen i de finska läromedlen.

Det är iögonenfallande att andraspråksläromedlen fokuserar mycket på att presentera olika lexikala enheter utan att explicit ta upp koppling till ordföljden. De kan till exempel presentera konjunktioner utan att nämna huvudsatsordföljden, subjunktioner utan att nämna bisatsordföljden och adverb i fundamentposition utan att nämna inversionsregeln. I stället ligger tonvikten mera på hur dessa medel kan användas för att binda ihop satser och meningar. Eftersom ordföljden inte explicit behandlas har jag markerat dessa grammatikteman med asterisk, men å andra sidan är dessa funktionella teman så prominenta i andraspråksläromedlen att de inte kan bagatelliseras.

Vad gäller bisatser kan det vidare konstateras att de behandlas i första hand med tanke på bisatstypernas funktioner fastän även negationens preverbala placering oftast nämns. De skandinaviska läromedlen tar upp till exempel relativsatser och frågande bisatser separat som ett eget tema, medan de finska läromedlen inte alls behandlar frågande bisatser, vare med tanke på indirekt tal eller ordföljd. Den enda bisatsstrukturen som de finska läromedlen separat tar upp är villkorsbisatsen, men även den behandlas främst med fokus på grammatiktemat konditionalis (se kapitel 5.2.3).

Tabell 10. Ordföljdsprogressionen i de skandinaviska läromedlen

Serie/nivå	A1	A2
<b>Rivstart A1+A2</b>	<b>Inversion:</b> → frågeordsfrågor & ja/nej-frågor → HS-ordföljd: verbets position → satser med modala hjälpverb <b>Postverbal negation:</b> → enkla påståendesatser → Andra mittfälsadverb än <i>inte</i> → satser med modala hjälpverb <b>Bisatser:</b> → Relativsats med <i>som</i> *	<b>Inversion:</b> → satser med partikelverb & objekt i fundament → frågesatser (repetition) → huvudsats efter en bisats, repetition <b>Bisatser:</b> → rak ordföljd i frågande bisats → negationens placering → Subjunktioner: <i>när</i> och <i>om</i> ; relativsats med <i>där</i> ; tid, kontrast, orsak & villkor* → Andra mittfälsadverb än <i>inte</i> <b>Textbinding:</b> → konjunktioner: <i>eller</i> , <i>men</i> , <i>för</i> , <i>så</i> * → Samordning med <i>och/men</i> & utelämnning av subjekt → Adverb i fundament: <i>då</i> , <i>först</i> , <i>sedan</i>
<b>Fördel 1</b>	<b>Inversion:</b> → frågeordsfrågor* → kanonisk ordföljd (SVO) → enkla påståendesatser (schema) <b>Textbinding:</b> Adverb i fundament* <b>Postverbal negation:</b> → enkla påståendesatser → satser med partikelverb och modala hjälpverb <b>Bisatser</b> → Orsaksbisatser med <i>eftersom</i> *	
<b>Norsk start 8–10</b>	<b>Inversion:</b> → Frågeordsfrågor & ja/nej-frågor* → kanonisk ordföljd (SVX) → påståendesatser (V2) <b>Postverbal negation:</b> → enkla påståendesatser → andra mittfälsadverbial: tidsuttryck* → Imperativ med negation* <b>Textbinding:</b> → konjunktionen <i>og</i> * → adverb* → andra konjunktioner*	<b>Postverbal negation:</b> → Andra mittfälsadverb: tidsadverb* <b>Bisatser:</b> → relativsatser med <i>som</i> * → Adverbiella bisatser och subjunktioner* → Verben <i>synes/tro</i> + <i>att</i> -BS* → Bisatser med <i>fordi</i> * → Indirekt tal och frågande bisatser*
<b>Norsk- Pluss Ungdom</b>	<b>Inversion:</b> → frågeordsfrågor & ja/nej-frågor (V2) → påståendesatser (V2 + inversion) <b>Postverbal negation:</b> → enkla påståendesatser ( <i>ikke/også</i> ) → imperativ med negation* <b>Bisatser:</b> → Orsaksbisatser med <i>fordi</i> *	<b>Inversion:</b> → huvudsats efter en bisats <b>Postverbal negation:</b> → Mittfälsadverb: <i>gjærne</i> , <i>heller</i> , <i>helst</i> * → flera andra mittfälsadverb än <i>ikke/også</i> <b>Bisatser:</b> → Relativsatser med <i>som</i> * → Indirekt tal dvs. frågande bisatser* → rak ordföljd i frågande BS → Subjunktioner: <i>hvis</i> , <i>når...</i> ; <i>selv om</i> *

### 5.1.3 Sammanfattning

I många avseenden är progressionen av ordföljdreglerna likadan i alla de undersökta serierna: Först behandlas inversion i frågesatser genom att dessa kontrasteras med påståendesatser med kanonisk SVO-ordföljd. Därefter tenderar läromedlen att ta upp negationens postverbala placering i huvudsatser, antingen före eller samtidigt som inversionsregeln. Även placeringen av andra adverbial än negationen behandlas i de flesta läromedlen. Negationens preverbala placering i bisatser presenteras mot slutet av läromedlen, om den överhuvudtaget explicit noteras.

De huvudsakliga skillnaderna mellan de finska och skandinaviska läromedlen har att göra med följande saker: För det första fokuserar de finska läromedlen mycket på negationens placering i olika syntaktiska konstruktioner då de återkommer till strukturen med jämna mellanrum. För det andra behandlar de finska läromedlen inte all frågande bisatser som får mycket utrymme i de flesta andraspråksläromedel. För det tredje verkar de finska läromedlen ha mycket starkare formfokus än de skandinaviska läromedlen som i stället för ordföljdsreglerna snarare har fokus på funktionella aspekter. Bland annat tas det upp hur satser kan förbindas med hjälp sådana konnektorer som konjunktioner och satsinitiala adverbial. Dessa skillnader diskuterar jag vidare i det följande kapitlet som handlar om hur grammatikreglerna presenteras.

## 5.2 Presentationssätt

I det här kapitlet redogör jag för den andra forskningsfrågan dvs. på vilket sätt ordföljd framställs i de explicita grammatikbeskrivningarna. Jag analyserar läromedlens sätt att presentera ordföljdsstrukturerna med hänsyn till terminologi och exempel, användning av olika slags hjälpmedel och graden av fokus på formella/funktionella aspekter vid ordföljden.

### 5.2.1 *Inversion i frågesatser*

Såsom den föregående delstudien visade lägger de allra flesta läromedel fokus på frågesatser redan i samband med det första kapitlet, men läromedlen skiljer sig från varandra vad beträffar graden av explicita förklaringar. Alla böcker ger en riklig mängd exempel på frågor och svar som eleverna kan lära sig implicit som helheter, men en majoritet av de analyserade läromedelsserierna riktar även elevens uppmärksamhet till satsdelarnas ordning. På gång påpekar explicit att svenskans frågeordsfrågor har en ordföljd som avviker från ordföljden i finskan. Dessutom presenterar båda de finska serierna frågesatsordföljden induktivt då de ber eleven om att själva granska exempelmeningar och på basis av dem lista ut följande grammatiska formel (På gång 7 Övningsbok: 34; min översättning i kursiv):

KYSYMYSSANA + TEKEMINEN (predikaatti) + TEKIJÄ (subjekti)  
FRÅGEORD + HANDLING (*predikat*) + DEN SOM GÖR NÅGOT (*subjekt*)

Ja/nej-frågor behandlas däremot deduktivt genom en kort kommentar, vilket är föga överraskande eftersom ordföljden i finskan och svenskan är densamma i den här typens frågor (se kapitel 2.1).

Undantagen bland läromedlen utgör den norska serien *Norsk start* och den svenska serien *Fördel* som båda låter bli att fästa elevens uppmärksamhet vid ordföljden i frågesatser. Närmare bestämt nämner *Norsk start* frågesatserna först mot slutet av nivå A1 i kapitel 7, då det fokuseras på det faktum att frågorna kan indelas i två kategorier beroende på hurdana svar de kräver. Skillnaden mellan frågeordsfrågor och ja/nej-frågor illustreras med hjälp av följande exempel (NS Tekster: 86):

- (1) Skjønner du hva som står der?
- (2) Hvordan lærer du språk?

Låt oss nu granska dessa satser närmare. För det första är det anmärkningsvärt att exempelsatsen (1) inte bara är en enkel ja/nej-fråga utan att den också innehåller en frågande bisats med både rak ordföljd och ett innehållstomt *som*. En sådan sats hör till de mest komplexa syntaktiska konstruktionerna i norskan och dess användning som exempel i en nybörjarbok kan därför ifrågasättas. Å andra sidan måste vi komma ihåg att fokusen i framställningen ingalunda ligger i själva formen utan i satsernas funktion. Exemplet kan alltså tänkas vara ytterst välmotiverat eftersom det representerar autentiskt klassrumsspråk: Det är lätt att tänka sig att läraren regelbundet skulle kunna

ställa sina elever den ovannämnda frågan för att kontrollera elevernas förståelse, och därmed torde uttrycket redan vara bekant för eleverna som en inlärd helfras. Om vi granskar den andra exempelsatsen (2) ser vi att den i sin tur är syntaktiskt enklare, men rent innehållsmässigt är det en fråga som utmanar åhöraren att reflektera kring sin egen inläring. Ingen av dessa två meningar påminner om de andra läromedlens prototypiska och semantiskt enkla exempelmeningar.

### 5.2.2 Negation och andra mittfälsadverbial

Negationens placering i huvudsatser får mycket uppmärksamhet i de olika läromedlen, men speciellt tydligt är detta i de finska läromedlen som tar upp negationens placering i många olika slags syntaktiska kontexter. I *Megafon* introduceras negationens placering explicit i samma kapitel som inversionsregeln, och därför relateras dessa till varandra (se figur 2). Eleverna ombes alltså att studera två exempelmeningar och fylla i följande regel: "Negationsordet kommer alltid (efter) subjektet och predikatet" (*Megafon Övningsbok 1*: 156, min översättning). Eleven får alltså själv upptäcka regeln, men eftersom läromedlet styr regelbildningen så strikt skulle jag inte betrakta metoden induktiv utan i bästa fall semi-induktiv.

Dessutom visualiseras regeln kreativt på ett lite humoristiskt sätt med ett hjärta och texten "S+P = alltid tillsammans" som för tankarna till kärlekspar. Därmed torde regeln vara så pass enkel och till och med smårolig att eleverna torde kunna återkalla regeln i alla fall när de skriver (jfr Krashens monitor, se kapitel 3.3.1). Meningen är att eleverna inte ska placera negationen mellan verbet och subjektet i huvudsatser med rak ordföljd: *I Sverige spelar inte han fotboll*. Denna ordföljd är i och för sig inte felaktig, men den är inte heller den neutrala i svenskan och fungerar dåligt med lätta subjekt såsom pronomen. Därför är regeln acceptabel trots att den är något övergeneraliserande. Efteråt övas strukturen både skriftligt och muntligt.

**18** Fyll i.  
**Tutki kieltosanan inte paikkaa lauseessa ja täydennä sääntö.**

Han spelar inte fotboll i Sverige.

I Sverige spelar han inte fotboll.

Kieltosana inte tulee aina subjektin ja predikaatin \_\_\_\_\_.

**S+P = aina yhdessä**

**Figur 2.** Negationens placering och inversion (*Megafon Övningsbok 1*: 156)

Trots att alla de undersökta läromedlen i första hand lyfter fram negationens placering, tenderar de även att ge listor över andra adverbial som kan placeras i mittfältet. (Första boken av *Fördel* ger inte upplysningar om andra mittfältsadverbial, men jag utesluter den ur denna analys eftersom jag av praktiska orsaker inte kunde inkludera seriens andra bok i min undersökning.) Tabell 11 visar vilka adverb som de olika läromedlen tar upp.

**Tabell 11.** Andra mittfältsadverbial i läromedlens språkregler

Läromedel	Explicit angivna mittfältsadverbial
Megafon	inte, alltid, ofta, aldrig, ibland
På gång	inte, alltid, ofta, aldrig, ibland, sällan
Rivstart	inte, alltid, ofta, aldrig, sällan, kanske, också, gärna, tyvärr, faktiskt – <b>men inte:</b> ibland
NorskPluss	ikke, alltid, ofte, aldri, sjelden, kanskje, nok, også,
Norsk start	ikke, alltid, ofte, aldri, kanskje, nok, gjerne, sikkert, visst, jo

Vi ser att det utöver negationsordet finns tre andra adverb som alla de undersökta läromedlen nämner: *alltid*, *ofta* och *aldrig*. Det intressanta är att de finska läromedlen ger en nästan identisk lista över adverb som uttrycker obestämd tid, medan andraspråksläromedlen också anger adverb som uttrycker sannolikhetsgrad och talarens attityd till det sagda.

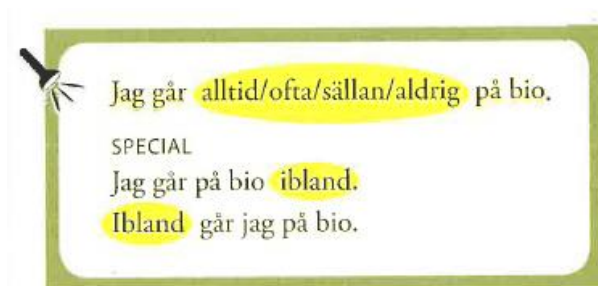
Det är även värt att nämna att *NorskPluss* tar upp placeringen av satsadverbial redan i första kapitlet i textboken och nämner två adverb: ”**Ikke** og **også** skal komme etter verbet i helsetningen” (NorskPluss Tekstbok: 3). Att kunna negera meningar är en grundläggande färdighet ur en kommunikativ synvinkel. Likaså kan presentationen av adverbet *också* genast i början av språkstudierna motiveras pragmatiskt: När temat för de första lektionerna är att lära sig att presentera sig själv för andra i klassrummet, finns det en stor chans att eleverna har mycket gemensamt. De kan vara lika gamla, komma från samma land eller prata samma språk. Då hör det till naturligt språkbruk att ta hänsyn till de tidigare inläggen genom att använda adverbet *också* såsom demonstreras i följande utdrag ur *NorskPluss*:

- (3) Jeg heter Ibrahim. Jeg kommer fra Somalia. Jeg er 14 år. [...]  
Jeg heter Anita. Jeg er fra Polen. Jeg er også 14 år. [...] (*NorskPluss Tekstbok*: 2)

Då de undersökta andraspråksläromedlen uppvisar mångsidighet i behandlingen av mittfältsadverbial, nöjer sig de finska läromedlen med färre exempelord. Sett ur ett historiskt perspektiv kan vi också urskilja hur de finska läromedlen i svenska under årens lopp blivit enklare. Enligt Södergård (2000: 237–238) var det vanligt att under 80- och 90-talen utgivna läromedelsserier gav rikligt med exempel på ord som placerades på samma sätt som negationen. I språkreglerna kallades dessa ”rörliga bestämningar” eftersom de placeras på olika sätt i huvudsatser och bisatser. Södergård räknar att ett av läromedlen i hennes undersökning angav 13 olika rörliga bestämningar

medan ett annat nådde upp till 27 ord utöver negationsorden. Vad den här förenklingsprocessen beror på kommer jag att spekulera över senare i kapitel 6.3.

En annan intressant sak gäller vilka regler läromedlen ger om placeringen av adverbet *ibland*. Medan de finska läromedlen anger att *ibland* placeras på samma sätt som *inte*, förekommer det enligt *Rivstart* endast i slutfältet i huvudsatsen. Figur 3 visar vilka uppgifter serien ger om adverbens placering i huvudsatsen.



**Figur 3.** Positionen av adverbet *ibland* (*Rivstart Övningsbok*: 45)

Jag har inte kunnat hitta belägg på denna regel om satsfinal placering av *ibland* annanstans. Det är möjligt att sverigesvenskan föredrar placering i slutfältet medan finlandssvenskan hellre placerar *ibland* i mittfältet liksom Melin-Köpilä (1996: 177) har visat är fallet med adverbet *igen*. Frågan skulle dock vara värd att undersökas i framtida studier om svenskans syntax.

### 5.2.3 Inversion i påståendesatser

I stort kan beskrivningen av huvudsatsordföljden antingen ta utgångspunkt i ordningen subjektet och det finita verbet emellan eller i verbets typiska andra plats. Det förstnämnda är vanligt i de finska och det andra i de skandinaviska läromedlen. I *På gång*-serien baserar beskrivningen av ordföljdsreglerna på distinktionen rak/omvänd ordföljd. Serien ger uppgiften om att påståendesatser kan ha omvänd ordföljd och påpekar att ”språket blir mer varierande om man ibland inleder satsen med uttryck för tid eller plats” (*På gång* Övningar 7: 152). Detta illustreras med några exempel: ”Nu sjunger Jonte.” och ”På diskot sjunger Jonte.” Också *Megafon*-serien presenterar ordföljden på samma sätt med undantag av den första övningsboken. Den baserar nämligen sin beskrivning på verbets position som satsdel nummer två. Detta är en ändring som kommit till i den reviderade versionen för lågstadiet<sup>14</sup>.

Det speciella med *Megafons* presentation är dock att eleven ombes att induktivt slutleda regeln på basis av en raptext (se figur 4). Detta är seriens kännetecken vad beträffar grammatik: I samarbete med den sverigefinska rapartisten Jesse P har författarna skrivit lite humoristiska raplåtar om alla de viktigaste grammatikmomenten och dessa fungerar som underlag för induktiva övningar. I

<sup>14</sup> Sari Mommo, e-postkorrespondens, den 8 december 2015.



presentationen av inversionsregeln uppmanas eleven först att lyssna på rappen och sedan ringa in subjekten och verben – eller ord som står för ”tekijä” (ungefär: *den som gör*) och ”tekeminen” (*det som görs*). På basis av observationerna ska eleven fylla i regeln om att verbet ska komma på andra plats varefter regeln tillämpas i övningar.

**Päälauseen sanajärjestys**

Jag äter i bastun. I bastun äter jag.	Minä syön saunassa. Saunassa minä syön.
Jag sover på bordet. På bordet sover jag.	Minä nukun pöydällä. Pöydällä minä nukun.
Jag solar på vintern. På vintern solar jag.	Minä otan aurinkoa talvella. Talvella minä otan aurinkoa.
Jag drömmer om dig. Om dig drömmer jag.	Minä unelmoin sinusta. Sinusta minä unelmoin.
Du äter i köket. I köket äter du.	Sinä syöt keittiössä. Keittiössä sinä syöt.
Du sover i sängen. I sängen sover du.	Sinä nukut sängyssä. Sängyssä sinä nukut.
Du solar på sommaren. På sommaren solar du.	Sinä otat aurinkoa kesällä. Kesällä sinä otat aurinkoa.
Du drömmer om mig. Om mig drömmer du.	Sinä unelmoit minusta. Minusta sinä unelmoit.

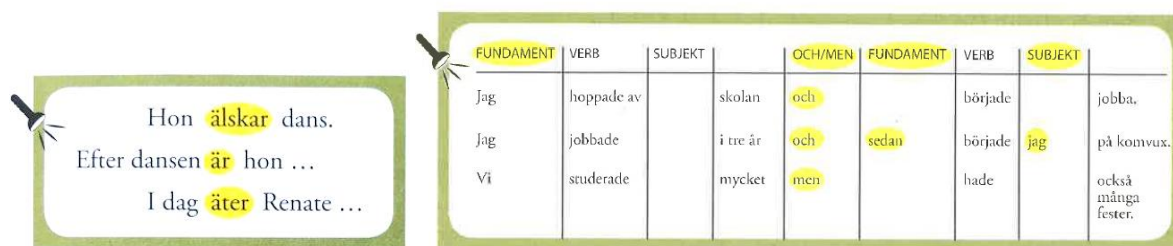
© Jesse P ja Kustannusosakeyhtiö Otava



**16** Lyssna och ringa in.  
Kuuntele räppi. Ympyröi siitä sanat, jotka ilmaisevat tekijää  
ja alleviivaa sanat, jotka ilmaisevat tekemistä.

**Figur 4.** Ett exempel på en grammatikrap (*Megafon Övningsbok 1: 155*)

Likaså är V2-regeln utgångspunkten för presentationen av inversion i alla de skandinaviska andraspråksläromedlen. Speciellt tydligt syns detta i *Rivstart* som styr inlärarens uppmärksamhet till ordföljden genom olika slags satsscheman. Det första schemat i textboken är enkelt och omfattar enbart tre positioner, men stegvis kompletteras schemat så att det växer i komplexitetsgrad för att även omfatta information om samordnade satser (se figur 5). Denna lösning med återkommande men utvidgade scheman erbjuder en tydlig progression och repetition av det tidigare lärostoffet. Dock kräver det även kunskaper i satslösning: Där det första schemat enbart utnyttjar visuella medel, används det renodlad grammatisk terminologi i de senare schemana (t.ex. *fundament*, *verb* och *subjekt*).



**Figur 5.** Ett exempel på utvecklingen av satsschemana (*Rivstart Textbok: 9 & 159*)

Typiska inversionsövningar som finns i många av läromedlen är transformationsövningar där eleven ombes att inleda satsen med en given satsdel som oftast är tids- eller platsadverbial och sorteringsövningar där givna satsdelar ska placeras målspråksenligt. Vad som är gemensamt för dessa övningar är att inversion övas i isolation på satsnivå, men vissa övningar tar också hänsyn till inversions roll i hela texter. Eleven kan till exempel ombes att skriva eller berätta om en fiktiv karaktärs dag eller vecka på basis av ett schema (t.ex. *På gång Övningar 7: 155; Rivstart Övningsbok: 40*). Några läromedel innehåller även övning som kan anses vara utvidgade transformationsövningar där eleven måste ta hänsyn till många språkliga aspekter samtidigt.

Till exempel *Fördel* innehåller en övning där eleverna ska först läsa ett recept på en fruktsallad som finns tidigare i kapitlet. Sedan ska de föreställa sig att de har gjort salladen i hemkunskapen och skriva om hur de gjorde (figur 6). Med andra ord ska eleven skriva en återgivande text som är förankrad i det riktiga livet och som har en tydlig kommunikativ kontext. Instruktionerna påminner om att texten ska skrivas i dåtid och de uppmanar eleven att börja meningarna med adverbial. Därför blir skrivuppgiften också en övning i ordföljdsreglerna, men överraskande nog nämns inversionsregeln inte alls i samband med övningen. I stället presenteras adverbien *först*, *sedan* och *därefter* som kohesionsmedel som visar temporala relationer. Ur ett pedagogiskt perspektiv verkar det som ordföljden betraktas som en bisak så länge som texten annars har en tydlig struktur.

På samma sätt lyfts fundamentering implicit fram även senare i boken. I sjunde kapitlet ska eleven granska en argumenterande text och lägga märke till hur texten struktureras med hjälp av satsinitiala adverbial såsom *för det första*, *för det andra* och *för det tredje*. Eleven lotsas genom övningen med enkla hjälpfrågor: Först ombes eleven att räkna hur många argument som finns i texten, sedan konstateras det att skribenterna i den argumenterande texten ”presenterar sina argument på ett tydligt sätt” och därefter ombes eleven att ge exempel på hur skribenterna visar varje nytt argument (*Fördel Övningsbok: 119*). På det här sättet intar *Fördel* fokus på textbindning som genomsyrar hela läromedlet. Dessutom är arbetssättet i högsta grad induktivt, men graden av styrning är mindre än i de finska läromedlens ”fyll i regeln”-övningar.

- 3\* På sidan 135 i övningsboken finns ett recept på fruktsallad. Tänk dig att du gjorde den fruktsalladen på hemkunskapen. Skriv och berätta hur du gjorde. Skriv alltså en *återgivande* text. Tänk också på att skriva i dåtid, i preteritum.

Börja meningarna med följande ord:

Först Sedan Därefter

Du kan börja så här:

Först skalade jag äpplet, apelsinen, bananen  
och kiwifrukterna.

**Figur 6.** Fokus på fundamentering i en övning (*Fördel Övningsbok 1: 139*)

#### 5.2.4 Inversion i eftersats

I samband med bisatsordföljden tar de finska läromedlen flyktigt upp att huvudsatsen har omvänd ordföljd när en bisats inleder satsen. *Megafon 3* uppmärksammar eleven på detta deduktivt med en kort anmärkning tillsammans med en exempelsats, men strukturen övas inte separat och det finns ytterst få övningar där eleven ska kunna själv använda regeln. Inte heller *På gång 9* prioriterar denna struktur, eftersom den endast tas upp i några extraövningar som markeras med plustecknet. I den första övningen uppmanas eleven att granska en exempelsats och sedan fylla i följande regel för ordföljden i eftersatsen: "En eftersats är en huvudsats som kommer (efter) bisatsen. Eftersatsen har omvänd ordföljd: predikat + subjekt." (s. 52, min översättning.) Av andraspråksläromedlen behandlas denna specificering av inversionsregeln explicit bara av *Rivstart* och *NorskPluss*.

Ur en teoretisk synvinkel är det dock intressant att de olika läromedlen ger uttryck för olika slags tolkningar av relationen mellan huvudsatsen och bisatsen: I de finska läromedlen ges det en linjär bild där en huvudsats antingen följer eller föregår en bisats, medan *Rivstart* och *NorskPluss* ger en hierarkisk bild av satsernas relation. Med hjälp av ett satsschema visar *Rivstart* på ett tydligt sätt att bisatsen kan placeras i satsens fundamentplats och att bisatsen med andra ord utgör en del av huvudsatsen (figur 7). Således kopplas den nya informationen till den redan bekanta V2-regeln, medan sambandet till inversionsregeln inte kommer fram så tydligt i de finska presentationerna.

FUNDAMENT	VERB	SUBJEKT	...
Eftersom alla är tillbaka från semestern,	ska	vi	ha en liten fest!
När de har fikat,	går	de	ut i skogen och plockar blåbär och kantareller.
Om vi hittar kantareller,	ska	vi	göra kantarell-smörgåsar.

Bisats + verb + subjekt

**Figur 7.** Bisats på fundamentplats (*Rivstart Övningsbok*: 108)

Även *NorsPluss* (Tekstbok: 111) påpekar att bisatser fungerar som satsdelar i den överordnade huvudsatsen: ”**Hvis, når, fordi** og **da** er subjunksjoner. Setninger som begynner med subjunksjoner, kaller vi leddsetninger fordi de står som første eller siste leddet i en helsetning. Etter leddsetninger kommer det alltid et verb. Det at subjektet flytter til plassen etter verbet, kaller vi inversjon.” Beskrivningen ovan är i och för sig riktig och precis, men man kan fråga sig hur mycket eleverna får ut av den långa och komplicerade beskrivningen särskilt eftersom regeln inte illustreras med några exempel.

### 5.2.5 Bisatser – fokus på ordföljd

Såsom jag redan preliminärt påpekade i analysen av den grammatiska progressionen ger båda de finska serierna en identisk lista över ord som inleder bisatser dvs. subjunktionerna *att, eftersom, när, om och fast* samt det relativa pronomenet *som*. Att känna till dessa inledarorden är viktigt eftersom de markerar att den följande satsen är bisats och har bisatsordföljd. Precis såsom med huvudsatsordföljden utgår de finska läromedlen ifrån skillnaden mellan rak och omvänd ordföljd också vad gäller bisatser då dessa konsekvent anges ha rak ordföljd. I *Megafon* fördjupas regeln vidare med hjälp av minnesramsan KONSUKIEPRE där KON står för underordnande konjunktion dvs. subjunktion, SU för subjekt, KIE för negation (fi. kieltosana) och PRE för predikat, vilket i det här sammanhanget ska förstås som det finita verbet.

Vidare ger båda de finska läromedlen kontrastiva kommentarer som framhäver likheten mellan den svenska och finska ordföljden i bisatser. På gång 9 ger följande tumregel för läsaren: ”I bisatser har negationsordet samma plats i både svenskan och finskan.” (s. 49, min översättning) Mig veterligen är detta något som äldre finska läromedel i svenska inte tagit fasta på eller explicit påpekat. Å andra sidan gäller tumregeln uttryckligen och endast negationen, eftersom andra satsadverbial oftast hamnar efter det finita verbet i både huvudsatser och bisatser i finskan: jfr *koska minä olen aina oikeassa* (ordagrant översatt: *eftersom jag har alltid rätt*). Således ger minnesregeln KONSUKIEPRE en precisare

beskrivning av svenskans ordföljd än den kontrastiva tumregeln, men samtidigt kräver den även mer avancerade kunskaper i grammatisk analys än den enkla, kontrastiva tumregeln.

Som redan nämnt i analysen av progressionen behandlar *På gång* bisatsordföljden för första gången redan i andra boken och mer grundligt i tredje boken. Den första genomgången omfattar bara en sida: Först ombes eleven att granska några exempelsatser och sedan ta ställning till riktigheten av några metalingvistiska påståenden som fäster uppmärksamhet vid ordföljden. Efter det övas bildningen av bisatser kort i en skriftlig sorteringsövning där likheten med den finska ordföljden kommer fram. Till sist övas bisatser ännu i en muntlig parövning där eleverna själva ska hitta på hur givna bisatser skulle kunna fortsätta. Enligt min tolkning är meningen med dessa övningar endast att preliminärt bekanta eleverna med bisatsordföljden utan att betrakta bisatsordföljd som ett reellt lärandemål. Det här torde vara välmotiverat eftersom bisatsordföljden saknar semantisk betydelse och eftersom andraspråksforskning har visat att inlärare lär sig strukturen i en bestämd utvecklingsgång (se kapitel 2.2.2).

Å andra sidan kan en kort genomgång av strukturen leda till höjd medvetenhet som i enlighet med *noticing*-hypotesen (Schmidt 1990) hjälper elever att lägga märke till strukturen i input och att på det sättet eventuellt internalisera den. Det torde dock vara orealistiskt att förvänta sig att eleverna kunde tillämpa regeln om bisatsordföljden i sin egen språkproduktion i början av studierna. Kanske av denna orsak fokuserar de skandinaviska andraspråkläromedlen i mindre grad på bisatsens ordföljd trots att de från allra första början lagt explicit fokus på V2-regeln. Visserligen uppmärksammar de flesta läromedel eleven på satsdelarnas inbördes ordning i bisatser (till exempel med hjälp av ett satsschema), men tonvikten ligger mera på när bisatser används och vilka funktioner olika bisatstyper kan ha.

#### 5.2.6 Bisatser – fokus på funktioner

När undervisningens utgångspunkt ligger i funktionen att visa logiska relationer mellan satser, blir det naturligt att tematiskt presentera ett fåtal adverbiala bisatser åt gången i stället för att ge en lista över olika slags subjunktioner. De adverbiala bisatserna jämförs även ofta med andra satser med samma innehåll, men som har konstruerats med hjälp av adverb. I följande exempel ur *NorskPluss* visas hur samma information om ett medgivande kan struktureras på två olika sätt:

- (4) **Selv om** er en subjunksjon og starter en leddsetning.  
**Likevel** er et adverb og står i en helsetning.

Alle vet at det er farlig å røyke.

**Selv om** alle vet det er farlig, røyker de.

Alle vet at det er farlig. **Likevel** røyker de. (*NorskPluss Tekstbok*: 112.)

I de finska läromedlen är villkorsbisatser den enda bisatsstrukturen som behandlas separat. De behandlas i första hand med tanke på tempusformer men även

Den andra bisatstypen, *de nominala bisatserna*, tas upp av läromedlen i varierande grad. En underkategori av nominala bisatser är *att*-satser. Istället för att lägga till information om satsernas logiska relationer fungerar de som komplement till flera verb. Därmed torde det inte vara överraskande att *att*-bisatser dyker upp i andraspråksläromedlen just i samband med förklaringar om semantiska skillnader mellan vissa verb som inlärare ofta förväxlar med varandra (t.ex. *tycka-tänka-tro*). Såsom exempel (5) ur *Norsk Start* visar kan subjunktionen *att* ibland även utelämnas:

- (5) Vi bruker verbet å **synes** når vi sier vår egen mening om noe.  
Moren til Suppatra *syns* at Henning er en flink og snill stefar. Det *syns* Suppatra også.  
(*Norsk Start Tekstbok*: 160)
- (6) Vi bruker verbet å **tro** når vi ikke er sikre på om det som vi sier er riktig.  
Vi *tror* denne soppen er giftig. Suppatra *tror* at Henning er en typisk norsk far. (*Norsk Start Tekstbok*: 160)

Den andra typen av nominala bisatser, *de frågande bisatserna*, blir aktuell i samband med genomgången av *indirekt tal* dvs. när talaren refererar vad någon annan har sagt. I de norska läromedlen ligger fokusen alltså främst på andra faktorer än själva ordföljden. I *Norsk start* fokuseras det på de två olika sätten att bilda en frågande bisats (se exempel 7), medan *NorskPluss* i sin tur ytterligare uppmärksammar eleven på skillnaden mellan användningen av tempusformer och pronomen i direkt och indirekt tal (se exemplen 8 och 9).

- (7) Når vi lager spørsmål i indirekte tale, kan vi bruke **om** eller **spørreord**.  
Jamil spør *om* han kan besøke Joakim. Jamil spør *hvordan* det er på Svalbard. (*NorskPluss tekstbok*: 101)
- (8) I indirekte tale refererer vi hva andre sier. Vi bruker pronomen i 3. person:  
Anita sier **at hun** kommer fra Polen. (*NorskPluss tekstbok*: 101.)
- (9) Når vi bruker indirekte tale, refererer vi ofte i **preteritum**:  
Anita spurte Jays om han **var** norsk. (*NorskPluss tekstbok*: 102.)

Endast *Rivstart* ställer bisatsordföljd och huvudsatsordföljd mot varandra i samband med temat indirekt tal och upplyser eleven på så sätt om negationens växlande placering beroende på satstypen<sup>15</sup>. Som vanligt utnyttjas satsscheman i ordföljdspresentationen i stället för regelbeskrivningar i ord.

<sup>15</sup> Dock övas mittfälsadverbialets växlande placering även i *NorskPluss* men regler för detta ges överraskande nog inte i textboken. Diskrepansen mellan regler och övningar är dock inte så slående om man tar hänsyn till lärarhandledningens rekommendation om att eleverna kan öva satsanalys i samband med indirekt tal. Som hjälpmedel för analysen föreslås ett eget satsschema för huvudsatser och ett eget för bisatser (Aalen & Jakobsen 2013: 53).

Den tredje huvudtypen av bisatser är *relativa bisatser*. I andraspråksläromedlen presenteras dessa som ett hjälpmedel i att binda ihop satser som uppradade efter varandra skulle kunna ge ett hackigt intryck. *Rivstart* illustrerar satsbindningsfunktionen så här:

- (10) Jag har en syster. Hon är advokat.  
Jag har en syster som är advokat.

Jag har en bror. Han är lärare.  
Jag har en bror som är lärare. (*Rivstart Textbok*: 58)

Eftersom relativsatser är konstrueras på väldigt olika sätt i olika språk känns det välmotiverat att behandla relativsatser separat från andra bisatser i ett andraspråksklassrum. Till exempel i grekiskan och persiskan används det till skillnad från svenskan och finskan s.k. *pronominella kopior* i relativa satser som överförda till inlärarspråket kan resultera i satser såsom *\*pojken som John slog honom* (Philipsson 2004: 141–143).

### 5.2.7 Sammanfattning

De undersökta läromedlen uppvisar stor variation i sin behandling av ordföljdsreglerna. Av naturliga orsaker används det grammatiska metaspråket inte i lika hög grad i de skandinaviska andraspråksläromedlen som i de finska läromedlen, men alla böcker fäster elevens uppmärksamhet vid formen på ett eller annat sätt, till exempel med hjälp av exempelmeningar försedda med typografiska effektmedel såsom fetstil eller framhävningfärg. Även bilder och tabeller används flitigt. När det gäller terminologi kan det ytterligare noteras att de finska läromedlen utgår i sin beskrivning av inversionsregeln från begreppsparet *rak/omvänd ordföljd*. Däremot utgår de skandinaviska läromedlen ifrån verbets andra plats i satsen, och detta senare synsätt är möjligen på frammarsch även i de finska serierna.

En annan allmän pedagogisk observation, som redan nämndes i första delstudien, är att de finska läromedlen har en relativt renodlad grammatisk formfokus när ordföljdsreglerna presenteras och då de övas. Vissa andraspråksläromedel däremot så gott som förbiser ordföljden och prioriterar textgrammatiska perspektiv: fundamentering presenteras som ett textbindningsmedel, adverbiala bisatser granskas genom sina funktioner, medan nominala bisatser behandlas i samband med sådana verb som de på ett naturligt sätt hör ihop med. Huruvida de finska läromedlen kunde lära sig något av den funktionella fokusen i andraspråksläromedlen diskuteras vidare i kapitel 6.4.

### 5.3 Bisatser i läromedelstexterna

I föregående avsnitt studerade jag den språkliga progressionen från de explicita reglernas synpunkt, men i följande närstudie ligger fokuset däremot på läromedelstexterna och därmed på den implicita inläringen. Här har jag valt att endast analysera användningen av bisatser eftersom en omfattande analys av flera ordföljdsstrukturer inte skulle ha varit möjlig inom ramen för den här avhandlingen. Därtill begränsar jag mig till bastexterna i två finska (*På gång* & *Megafon*) och två skandinaviska läromedelsserier (*Rivstart* & *NorskPluss*). Jag studerar bisatserna ur tre synvinklar: 1) antalet bisatser och deras fördelning på kapitlen, 2) förekomsten av bisatser där ordföljden på ett synligt sätt skiljer sig från huvudsatsordföljden och 3) fördelningen mellan de olika bisatstyperna.

#### 5.3.1 Antalet bisatser

För att granska bisatsanvändningen har jag räknat antalet bisatser i bastexterna samt deras andel per kapitel i läromedlen. Tabell 12 visar att de finska läromedlen innehåller en ungefär lika stor andel bisatser, medan andelen är avsevärt högre i de skandinaviska läromedlen, speciellt i *NorskPluss*-serien som innehåller över tre gånger så många bisatser per kapitel som de finska läromedlen.

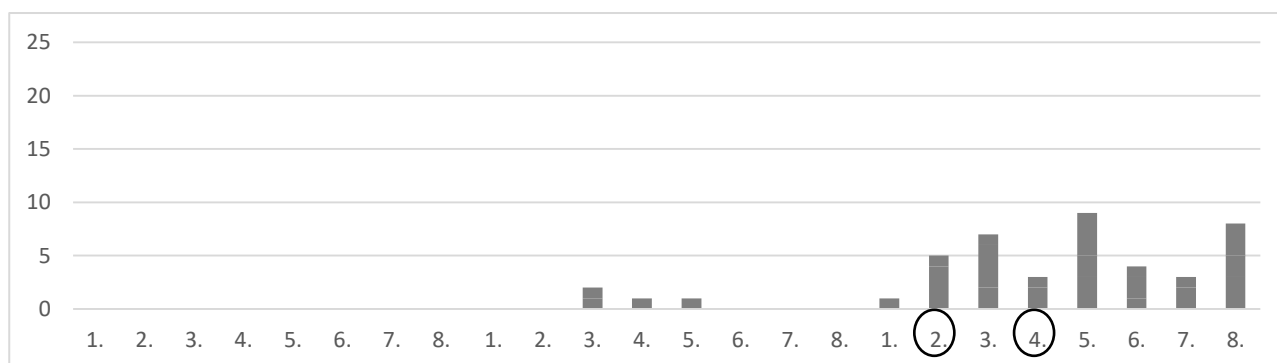
**Tabell 12.** Antalet bisatser i serierna samt bisatsernas andel per kapitel

Megafon	På gång	Rivstart	NorskPluss
44 (1,8)	50 (1,7)	80 (4,2)	130 (6,2)

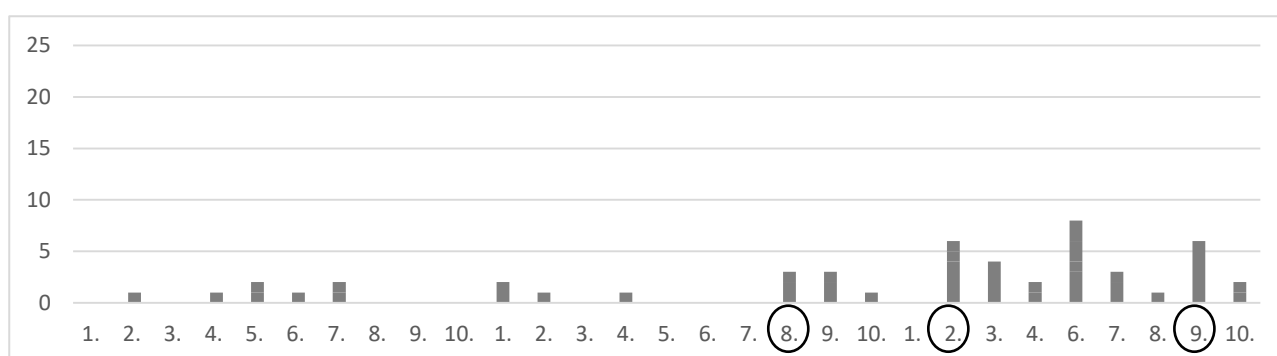
Den här jämförelsen är emellertid något problematisk. De finska läromedlen med snarlik uppbyggnad kan lätt jämföras med varandra, men jämförelsen med de skandinaviska läromedlen blir knepigare eftersom de inte lika lätt kan indelas i bastexter och tilläggstexter. Det är alltså möjligt att mina kriterier på bastexter förvränger bisatsstatistiken, då resultaten inte står i relation till ord eller satser. (Att manuellt börja räkna ord eller satser skulle dock varit för arbetskrävande inom ramen för mitt arbete.) Men även om det inte går att dra definitiva slutsatser om bisatsfrekvensen mellan de finska och skandinaviska läromedlen, finns det andra aspekter som lättare kan jämföras.

I stället för andelen bisatser kan det ur en pedagogisk synvinkel faktiskt vara mer intressant att granska hur bisatserna fördelas på de olika kapitlen. Det är knappast överraskande att bisatserna är få i de första kapitlen och blir mer frekventa mot slutet av läromedlen, men figurerna 8–11 visar även att vissa läromedel är mer benägna att undvika bisatser i början av språkstudierna än andra. En del läromedel har bisatser i sina texter redan långt innan de blir ett explicit lärandemål. För att illustrera den här kopplingen mellan input och regler har jag markerat med en cirkel de kapitel som tar upp bisatser med tanke på antingen form eller funktion.

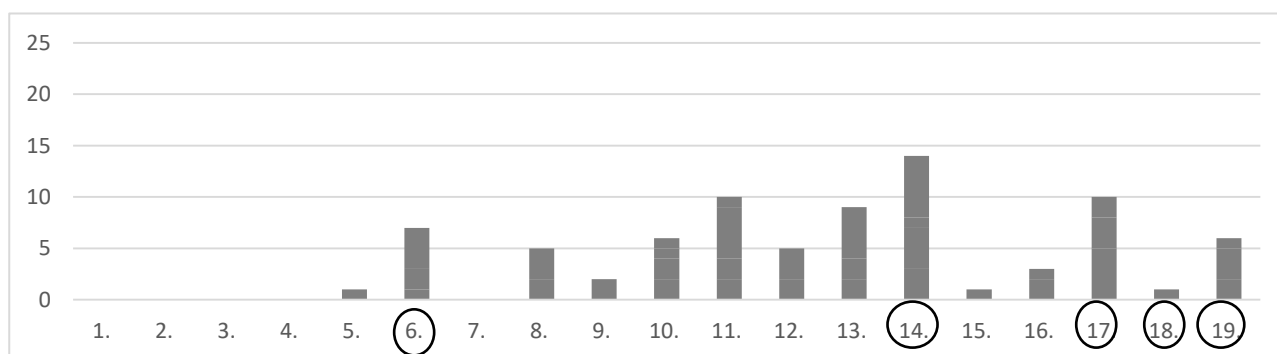




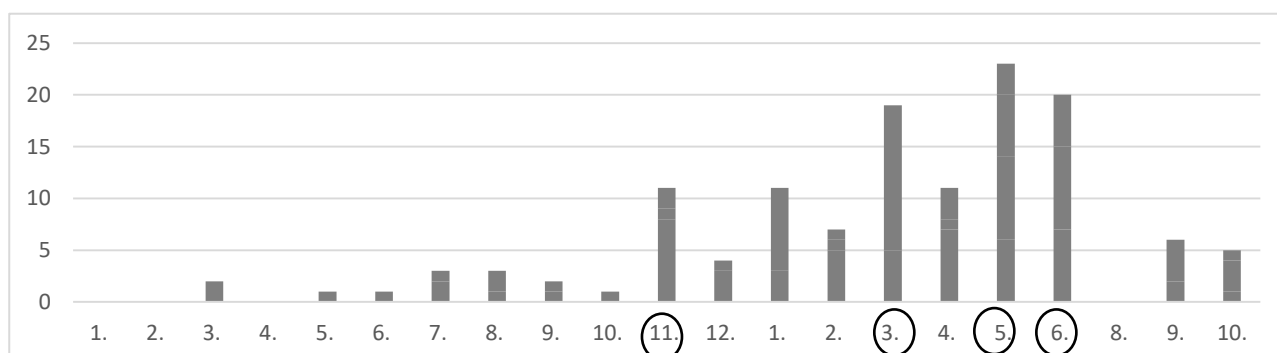
**Figur 8.** Bisatsernas förekomst kapitelvis i *Megafon-serien*<sup>16</sup>



**Figur 9.** Bisatsernas förekomst kapitelvis i *På gång-serien*



**Figur 10.** Bisatsernas förekomst kapitelvis i *Rivstart-serien*



**Figur 11.** Bisatsernas förekomst kapitelvis i *NorskPluss-serien*

<sup>16</sup> Eftersom det femte kapitlet i tredje textboken utgörs av ett kulturförmedlande brädspel utan text på svenska har den uteslutits från granskningen.

Vad som kännetecknar *Megafon*-seriens texter är att bisatser lyser med sin frånvaro i den första textboken. I den andra textboken dyker några bisatser upp, men de får en högre frekvens först i tredje textbokens andra kapitel som även explicit tar upp bisatser. *Megafon* är alltså mycket återhållsam med bisatser innan bisatsordföljden tas upp. Före genomgången har eleverna endast mött 4 adverbiala bisatser inledda med subjunktionerna *när* och *om* samt en frågande bisats. Således är *Megafon* ett relativt ortodox exempel på hur den grammatiska progressionen i hög grad påverkar texternas utformning. Principen är att texterna helst inte innehåller sådana strukturer som inte har behandlats explicit.

Den andra finska serien, *På gång*, närmar sig bisatser på ett annat sätt. Texterna i *På gång* innehåller bisatser från och med andra kapitlet i den första textboken och delar bisatserna därmed lite jämnare längs de olika kapitlen. Det är tydligt att bisatserna inte anses stå i vägen för den grammatiska progressionen. Även i *På gång* blir bisatserna dock mer frekventa först efter att bisatser preliminärt behandlats i kapitel 8 i andra boken.

Också *NorskPluss* är inne på samma linje i och med att några enstaka bisatser förekommer långt innan bisatser behandlas. Även här stiger antalet bisatser betydligt först i samband med det första bisatsrelaterade lärandemålet (orsaksbisatser) och kapitlet med allra flest bisatser är också det kapitel där själva bisatsordföljden förklaras. *Rivstart* för sin del börjar avvaktande men introducerar relativsatser som lärandemål i ett tidigt skede, dvs. redan i kapitel 6. Bisatsordföljden tas upp senare i kapitel 14, vilket också syns i att detta kapitel har flest bisatser i hela läromedlet.

Hurdana är då de bisatser som finns med i läromedelstexterna innan bisatser tagits upp? Det går knappast att hitta en gemensam nämnare för dem, men man kan spekulera i om det finns vissa vanliga typer. Många av de tidigt förekommande bisatserna inkluderar bland annat nyttiga, vardagliga fraser som eleverna kan lära sig utantill. Här följer några exempel (första numret efter serien står för boken/delen och det andra för kapitlet som exemplet har hämtats från):

(11) Förlåt att jag är lite sen. (*På Gång* 7:4)

(12) Unnskyld, vet du hva klokka er? (*NorskPluss* 1:3)

Ur en traditionell undervisningssyn är exempel 12 en styggelse, eftersom frågande bisatser inte borde introduceras för nybörjare. Ur en pragmatisk synvinkel är det bara en fras bland andra som inläraren antagligen kommer att ha nytta av och ytterligare kan det tänkas att den indirekta frågan låter naturligare och artigare i vanligt språkbruk. Annars är det vanligt i läromedlen att det föregående kapitlet exemplifierar en bisattyp eller struktur som sedan explicit behandlas i följande kapitel.

Jag avslutar den här delen av näranalysen med en kort sammanfattning. Mitt huvudresultat är att de finska läromedlen är så gott som identiska vad gäller antalet bisatser i bastexterna. Det som dock klart skiljer dem åt är att det ena läromedlet inkluderar bisatser i texterna från ett tidigt skede medan det andra avvaktar tills bisatser blir ett lärandemål. *Megafon* är sparsammast av alla de undersökta läromedlen för dess bastexter innehåller inga bisatser i första textboken. Antagligen beror seriens återhållsamhet på att bisatser anses vara komplicerade strukturer som gärna ska undvikas i början av språkinläringen för att inte förvirra inlärarna. Men är alla bisatser verkligen komplexa? Det kommer vi att studera närmare i följande avsnitt.

### 5.3.2 Komplexa bisatsstrukturer

Enligt Baten och Håkansson (2015: 532) kan bisatser betraktas som komplexa strukturer bara om ordföljden i dem skiljer sig från ordföljden i motsvarande huvudsatser. Exempel på strukturer som orsakar ändringar i ordföljden är frågande bisatser (som inte har inversion i motsats till frågande huvudsatser), bisatser med mittfälsadverbial (där adverbialet placeras preverbalt) och huvudsatser som inleds av en bisats (som orsakar inversion). Alla dessa strukturer är relativt sällsynta i de undersökta materialen såsom tabell 13 visar (andelen av alla bisatser i parentes):

**Tabell 13.** Bisatser som för till icke-kanonisk ordföljd

Bisatsstruktur	Megafon	På gång	Rivstart	NorskPluss
Frågande bisatser	2 (5 %)	3 (6 %)	11 (14 %)	6 (5 %)
Bisatser med MF-adverbial	2 (5 %)	2 (4 %)	6 (8 %)	6 (5 %)
Bisatser som fundament	7 (16 %)	2 (4 %)	5 (6 %)	16 (12 %)

Frågande bisatser är sällsynta i båda de finska läromedlen och *NorskPluss* (5–6 %), medan *Rivstart* har tre gånger större andel av dem. En sannolik orsak till den högre andelen är att *Rivstart* ägnar mycket tid åt att förklara de syntaktiska skillnaderna mellan direkta och indirekta frågor, medan *NorskPluss* närmast nämner saken kursoriskt. Det kan även noteras att de finska läromedlen inte alls tar upp frågande bisatser som lärandemål under högstadietiden.

Däremot behandlar alla de fyra läromedlen ordföljden i bisatser med mittfälsadverbial, men överraskande nog är förekomsterna av dessa ungefär lika få (4–8 %). De flesta mittfälsadverbial som förekommer i dessa satser är naturligtvis *inte/ikke*, men det finns även andra adverbial i alla de andra läromedlen förutom i *På Gång*:

- (13) Gå sen till läkare om febern **inte** försvinner. (*På gång* 8:9)
- (14) Tänk att du **nu** har gått ut nian! (*Megafon* 3:5)
- (15) Jo, det är så att jag **ofta** har ont i huvudet. (*Rivstart* 19)
- (16) Anita vet at hun **nesten sikkert** skal få en lillesøster. (*NorskPluss* 2: 6)

Speciellt *NorskPluss* presenterar en varierande grupp mittfälsadverbial i bisatserna såsom *bare*, *snart*, och *alltid*. Dessutom är det endast denna serie som inkluderar övningar där andra adverbial än *inte* ska placeras preverbalt i bisatsen. De andra läromedlen tar upp hur andra adverbial placeras i huvudsatser, men låter bli att fokusera på den växlande placeringen i samband med bisatser, trots att texterna innehåller sådana konstruktioner.

Den tredje bisatsstrukturen som förorsakar förändringar i den syntaktiska strukturen är bisatser som står på fundamentplatsen. Av de tre strukturerna har denna störst variation mellan läromedlen (4–16 %), trots att alla läromedlen har denna grammatikpunkt som explicit lärandemål. Låt oss nu granska närmare ett exempel ur *På Gång*-serien som föreställer ett citat ur en fiktiv intervju där ungdomar berättar om sig själva och om sin relation till sociala medier:

(17) Om någon gillar min stil och säger att jag är cool eller vacker så blir jag glad. (*På gång* 9:6)

I detta exempel är det inte bara en enkel bisats som står i satsbörjan, utan en bisats som står överordnad en annan bisats. Således blir fundamentet såväl långt som hierarkiskt sett komplext, vilket gör att talaren – i det verkliga livet – måste komma ihåg att invertera ordföljden enligt V2-regeln. Sådana här långa och komplexa fundament leder därför ofta till att fundamentet dubblas med hjälp av en s.k. *så-konstruktion* (Ekerot 1995: 84–85, *adjunktionellt så* i SAG 4: 694–695).

Att använda *så* är ytterst vanligt i talat språk, speciellt efter långa bisatser, men eftersom språkvården länge motarbetat *så* som ett utfyllnadsord, är konstruktionen mindre vanlig i skrift. Detta har mött skarp kritik av Ekerot (2011, [1995]: 86) som skriver att konstruktionen har en så viktig funktion i talspråket att man inte kunde klara sig utan den. Därför kritiserar han även läromedelsförfattarna för svenska som andraspråk som enligt honom ignorerat *så-konstruktionen*. I vilken grad Ekerots rekommendationer har vunnit gehör i moderna läromedel generellt kan min studie inte ta ställning till, men att *så-konstruktionen* finns med i exempel 7 torde berätta om att åtminstone det aktuella läromedlet strävar efter att spegla det verkliga, naturliga språkbruket. Dessutom passar konstruktionen bra med det register texten ska spegla: en intervju med ledig stil.

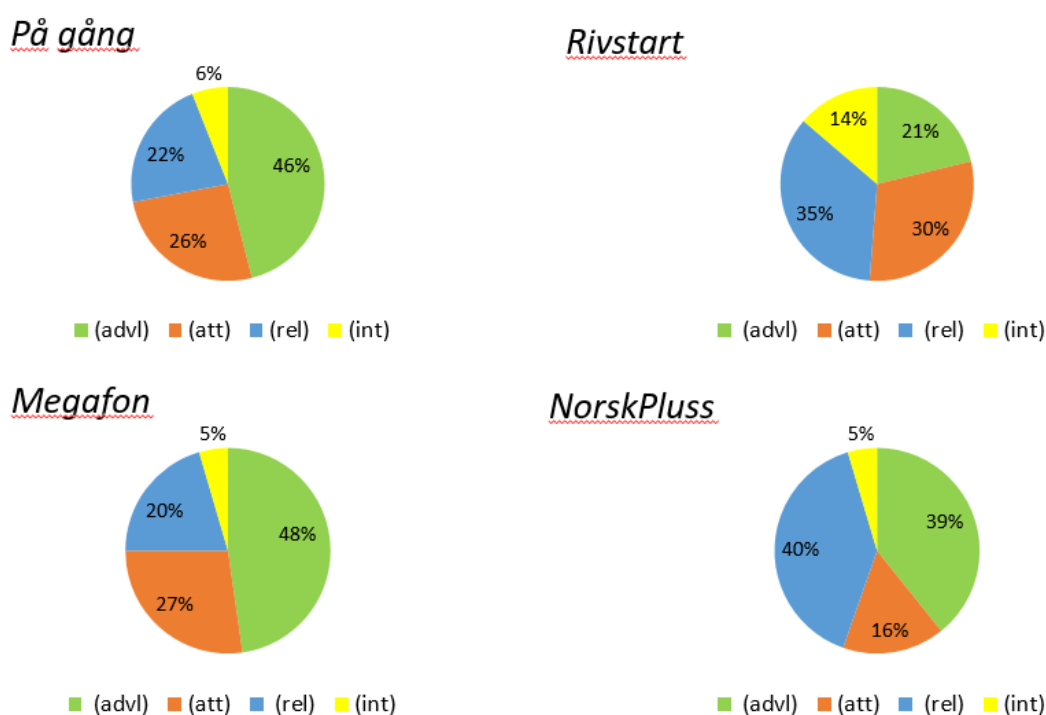
Sammanfattningsvis kan jag konstatera att bisatserna är sällsynta i läromedlen och att de bisatskonstruktioner som faktiskt är syntaktiskt komplexa utgör en snarast marginell del av läromedlens bastexter. Vare sig detta är bra eller dåligt kan argumenteras för och emot. Å ena sidan får eleverna nästan ingen input från bastexterna som skulle bidra till inläringen av ordföljdsreglerna för bisatser, men denna cyniska synpunkt försvagas av att min analys inte tar hänsyn till all den textmassa som ingår i övningarna. Å andra sidan kan läromedlen även tänkas spegla språkbruket då till exempel negerade bisatser är relativt sällsynta i svenskan: Enligt Rahkonen och Håkansson (2008:

153) innehöll bara ca 8 % av alla *att*-satserna i en korpus av skriven svenska (SUC) negation och motsvarande siffra för relativsatser inledda med det relativa pronomenet *som* var ca 4 %. Om de komplexa bisatserna förekommer sällan både i det vardagliga språkbruket och i läromedlen, ligger det nära till hands att ifrågasätta om reglerna för dessa överhuvudtaget borde behandlas i nybörjarläromedel. Detta diskuterar jag närmare i kapitel 6.

Ovan nämnde jag att läromedlens texter kan tänkas spegla språkbruket. Den sista delen av denna närstudie tar upp hur fördelningen av olika bisatstyper i läromedlen motsvarar statistik som vi har om språkbruket både hos infödda talare och hos inlärare av svenska.

### 5.3.3 Fördelningen av bisatstyperna

I den här analysen har jag indelat bisatserna i fyra syntaktiskt motiverade grupper efter Vibergs modell (1990): adverbiala bisatser (advl), *att*-bisatser (att), relativa bisatser (rel) och interrogativa dvs. frågande bisatser (int). Figur 10 visar två saker. För det första har de skandinaviska läromedlen dubbelt så stor andel relativsatser som de finska, och för det andra är det iögonenfallande hur likartade resultaten för de två finska serierna är. På samma sätt som de finska serierna har ett nästan identiskt antal bisatser per kapitel, har de även så gott som identisk fördelning av bisatstyperna.



**Figur 12.** Bisatstypernas fördelning i läromedelsserierna

Innan jag analyserar närmare siffrorna från läromedlen, vill jag redogöra för några av Vibergs (1990) resultat. Han studerade bisatsanvändningen hos tre olika grupper: infödda svenskar och inlärare av svenska på hög och låg nivå. I det följande återger jag både mina och Vibergs (1990: 343) resultat i tabellform. För mina resultat anger jag både det absoluta antalet bisatser i texterna och deras andel av alla bisatserna, medan för Viberg anger jag endast procenttalen som är jämförbara med mina resultat.

**Tabell 14.** Bisatstypernas fördelning i läromedelsserierna

material/bisatstyp	Advl	Att	Rel	Int	Totalt
<b>Megafon</b>	21 (48 %)	12 (27 %)	9 (20 %)	2 (5 %)	44 (100 %)
<b>På gång</b>	23 (46 %)	13 (26 %)	11 (22 %)	3 (6 %)	50 (100 %)
<b>Rivstart</b>	17 (21 %)	24 (30 %)	28 (35 %)	11 (14 %)	80 (100 %)
<b>NorskPluss</b>	51 (39 %)	21 (16 %)	52 (40 %)	6 (5 %)	130 (100 %)

**Tabell 15.** Bisatstypernas fördelning hos L2- och L1-talare enligt Viberg (1990)

material/bisatstyp	Advl	Att	Rel	Int
<b>L2-tal (låg nivå)</b>	57 %	30 %	6 %	7 %
<b>L2-tal (hög nivå)</b>	43 %	27 %	19 %	10 %
<b>L1-tal</b>	27 %	37 %	28 %	9 %

Vibergs (1990) undersökning visar att adverbiala bisatser är kraftigt överpresenterade hos inlärare på låg nivå medan relativa bisatser är kraftigt underpresenterade: ”I detta avseende skiljer sig inlärarna på låg nivå också tydligt från dem på hög nivå, som ligger betydligt närmare infödd svenska. Den bild som framkommer stöder antagandet att adverbialbisatser utvecklas tidigt och relativsatser sent.” (Viberg 1990: 343.) Varför inlärningsgången ser ut som den gör är inte helt klart, speciellt eftersom svenskans relativsatser oftast bildas med hjälp av ett enda ord, *som*, till skillnad från andra germanska språk såsom tyska och engelska, men enligt Viberg kan tendensen möjligen förklaras med att relativsatser är lättare än andra bisatser att parafrasera genom att stapla huvudsatser efter varandra (Viberg 1990: 358). Det viktiga ur vår synvinkel är dock att svensk forskningslitteratur anser relativsatser vara tecken på utveckling hos andraspråkstalare (Viberg 1990: 343–344, 353; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 59).

Om vi jämför mina resultat från de finska läromedlen med Vibergs, ser vi att jämfört med infödd svenska är de adverbiala bisatserna överpresenterade och relativsatserna underpresenterade – såsom även är fallet med andraspråkstalare. Därmed kan de finska texterna anses spegla språkbruket hos inlärare. Samma tendens är inte lika tydlig i de skandinaviska läromedlen vars andel av relativsatser

till och med är större än hos infödda i Vibergs studie. Särskilt språket i *Rivstart* visar tecken på inföddliknande bisatsfördelning, då den både har en hög andel relativsatser och en låg andel adverbiala satser. Dessutom har *Rivstart* en mycket större andel frågande bisatser än de andra läromedlen, vilket jag redan tagit upp i det föregående avsnittet.

Antagligen finns det flera förklaringar till den låga andelen frågande bisatser i de andra läromedlen. Enligt Viberg har frågande bisatser den lägsta frekvensen (9 %) av alla de fyra bisats typerna i svenskt talspråk. Därför torde det inte vara överraskande att de inte heller är högt representerade i nybörjarläromedel. I förra avsnittet har jag dessutom redan diskuterat komplexiteten av frågande bisatser eftersom de innehåller en inbäddad fråga men ändå inte leder till samma frågesatsordföljd som i huvudsatserna (jfr Baten & Håkansson 2015: 531–532). Den syntaktiska komplexiteten kan alltså ha fått läromedelsförfattarna att medvetet eller omedvetet att undvika den här typens bisatser.

#### 5.3.4 Sammanfattning

Denna närstudie kan sammanfattas med påståendet om att de finska läromedlen verkar ha enklare språk än de skandinaviska: De har färre bisatser än de skandinaviska läromedlen (både i absoluta tal och i relation till antalet kapitel), de har få komplexa bisatsstrukturer (bortsett från spetsställda bisatser i *Megafon*) och deras tendens att favorisera adverbiala bisatser och undvika relativsatser påminner om språkbruket hos andraspråkstalarna. Den största skillnaden de finska läromedlen emellan finns i deras sätt att inkludera eller utesluta bisatser i texterna under de första årskurserna och de tidigaste kapitlen: *Megafon* uppvisar en princip att inte ta med bisatser innan de explicit har behandlats, medan *På Gång* bakar in bisatser i texterna från början av.

## 6 DISKUSSION

Avhandlingens syfte har varit att beskriva, analysera och jämföra hur ordföljd lärs ut i nybörjarläromedel med tanke på progression och undervisningssätt. Ytterligare har jag granskat förekomsten av bisatser i läromedelstexterna. I det här kapitlet diskuterar jag vilka pedagogiska implikationer mina resultat kan tänkas ha för svenskundervisningen och ger konkreta rekommendationer.

### 6.1 Omvänd ordföljd eller V2-regel?

Ett av mina huvudresultat är att huvudsatsordföljden behandlas grundligt i alla de undersökta läromedlen, men att presentationssättet varierar mellan två huvudalternativ. Begreppsparet *rak/omvänd ordföljd* används endast i de finska läromedlen medan de skandinaviska läromedlen utgår ifrån verbets andra plats i huvudsatsen dvs. *V2-regeln*. Trots att de båda beskrivningssätten i princip är likvärdiga lingvistiska beskrivningar av ordföljden kan man fråga sig om det ena fungerar bättre som ett språkpedagogiskt verktyg än det andra. I stället för att lista kontexter där subjektet och verbet byter plats, kan tumregeln ”verbet på andra plats” kompletterat med något slags satsschema framstå som en enklare modell. Speciellt vid repetition skulle de stegvis inlärdas reglerna kunna sammanställas på ett holistiskt sätt med hjälp av satsscheman. Även Fiilin (2010) rekommenderar ”en regels linje” där läraren utgår ifrån verbets andraplacering i svenskundervisningen:

Låt oss glömma rak och omvänd ordföljd och beskriva meningen med hjälp av satsdelarnas typplatser. Denna positionsmodell för att beskriva ordföljden har varit i bruk på universitetens institutioner för svenska sedan slutet av 60-talet, så alla lärare har bekantat sig med den under sina studier. Dess största fördel är som sagt att det endast behövs en regel: verbet ska vara den andra satsdelen. Modellen beskriver nästan alla satstyper – endast imperativ och frågesats utan frågeord måste förklaras något annorlunda, till exempel så att startrutan förblir tom. (Fiilin 2010, ur stödmaterialet för den finska läroplanen från 2004, min översättning)

Det bör dock påpekas att beskrivningen av verbets andraplacering har en framträdande roll även i de finska läromedlen och dessutom har den ena undersökta finska serien redan avstått från hjälpbegreppen *rak/omvänd ordföljd* i den reviderade övningsboken för lågstadiet elever. På den här punkten håller de finska läromedlen alltså på att anamma samma presentationssätt som finns med i andraspråksläromedlen i övriga Norden.

### 6.2 Fokus på fundamentering?

Hur man än bestämmer att förklara ordföljden för eleverna, måste man komma ihåg att regeln kan vara enkel att komma ihåg men ändå svår att tillämpa i den egna språkproduktionen. Flera studier har visat att behärskningsnivån av inversion indikerar hög nivå av språklig kompetens (t.ex. Eklund Heinonen 2008) och närmare bestämt finns det preliminära försök att koppla automatiserad inversion hos finska



inlärare till färdighetsnivån B2 på skalan i den europeiska referensramen (Lahtinen & Palviainen 2011). För jämförelsens skull kan det konstateras att första steget på B2-nivån är målnivån i gymnasiet som förväntas av elever som läst s.k. A-svenska sedan mitten av lågstadiet. Med andra ord hinner inversionsregeln knappast automatiseras under högstadietiden och därför kan läraren inte heller ha för höga förväntningar på elevernas grammatiska korrekthet. I själva verket skulle det kunna vara nyttigare att leda diskussionen i en funktionell riktning bort från formen.

Det kan hända att de finska läromedelsförfattarna i sin strävan efter att fokusera på ordföljden har glömt bort att inversion inte är något självständigt utan en följd av fundamenteringen. Den första platsen i satsen har viktig kommunikativ betydelse, eller som Rosén (2009: 128) uttrycker det: ”Här [på fundamentplatsen] etableras sammanhang mellan meningar [...] eftersom fundamentet länkar samman satsen med den föregående diskursen.” Därför torde första steget i att undervisa i inversionsregeln vara att uppmuntra eleverna att spetsställa olika adverbial och på så sätt skapa kohesion i sina texter. Detta textbindningsperspektiv syns tydligt i vissa andraspråksläromedel, speciellt i *Fördel* som lägger fokus på språkets funktionella sida och genrepedagogik. Således fäster övningarna elevens uppmärksamhet vid hur till exempel berättande texter kan struktureras med tidsuttryck eller argumenterande texter med uttryck såsom *för det första*. Möjligen skulle den här typen förflyttning av fokus även förbättra ryktet till svenskundervisningen, som jag ofta har hört kritiserats för påstådd grammatikcentrerad undervisningsstil.

Dessutom skulle även inläringen av inversionsregeln gynnas om läromedel och lärare fokuserade mer på fundamenteringsprocessen. Processbarhetsteorin hävdar att inlärare lär sig ordföljdsreglerna enligt en bestämd utvecklingsgång där ingen av utvecklingsnivåerna kan hoppas över (t.ex. Håkansson 2004: 154). En inlärare kan alltså inte ta sig från nivå 2 (kanonisk ordföljd) till nivå 4 (inversion) utan att först uppnå nivå 3 där fundamentering följs av den ogrammatiska raka ordföljden (se kapitel 2.2.1). Med andra ord går den enda vägen till behärskning av inversion via felen och för att göra fel måste eleverna våga spetsställa icke-subjekt (se även Johansen 2008). Den pedagogiska implikationen är tydlig: Läraren bör uppmärksamma och berömma elevtexter där fundamentering används, vare sig själva ordföljden är riktig eller inte.

### 6.3 Räcker det med negationen?

Vad de finska läromedlen förtjänar beröm för är deras sätt att med jämna mellanrum återkomma till reglerna om negationens placering. Forskningen har visat att vissa kontexter utgör större svårigheter för inläringen och därför är det välmotiverat att negationens placering explicit uppmärksammas i de nya, krävande kontexterna. Till exempel Paavilainens (2015) resultat bekräftade hypotesen om att

negationens placering förorsakar större svårigheter vid satser med ett huvudverb än med satser med modala hjälpverb. Dock är det inte bara negationsordet *inte* som placeras postverbalt i huvudsatser utan även andra mittfälsadverbial, men dessa var relativt osynliga i de finska läromedlen.

Mina resultat visar att de finska läromedlen nämner färre mittfälsadverbial än vad äldre läromedel gjorde (jfr Södergård 2000). Min gissning är att förenklingen av läromedlen beror på att finska elever nuförtiden studerar mindre svenska än ännu i början av 90-talet: I och med den nya timfördelningen i grundskolan från 1993 minskade timantalet för svenskundervisningen med en tredjedel (Statsrådet 1993). När det är ont om tid måste läromedlen prioritera det mest grundläggande. Ändå kan man fråga sig varför de finska läromedlen lyfter upp just sådana adverbial som uttrycker obestämd tid såsom *ofta* och *aldrig*. Frågan kan inte motiveras på basis av att dessa adverbial skulle vara de enda som förekommer i läromedelstexterna: Även om jag inte systematiskt har gått igenom texterna med tanke på adverbialanvändningen, har jag vid ett hastigt påseende kunnat konstatera att texterna i finska läromedel innehåller gott om andra typers adverbial såsom adverbena *också*, *bara* och *kanske*. Speciellt i dialogtexterna finns det även modala adverb såsom *säkert*, *ju* och *nog*.

Å andra sidan är det möjligt att invända att finska elever får stöd för den rätta placeringen av de flesta adverb från sitt modersmål. Trots att negationen i finskan är preverbal, får många av de ovannämnda adverbena samma postverbala placering både i finskan och i svenskan. Däremot placerar engelskan adverb preverbalt med lexikala verb, vilket kan förvirra elever och synas i deras svenska:

svenska:	De <u>vill</u> <i>alltid</i> leka.
finska:	He <u>haluavat</u> <i>aina</i> leikkiä.
engelska:	They <i>always</i> <u>want</u> to play.

Till sist kvarstår problemet med mittfälsadverbial som placeras preverbalt i svenska bisatser. Men å andra sidan kan man fråga sig om det är så viktigt med rätt ordföljd och i vilken mån man ska satsa på just den strukturen på språklektionerna.

## 6.4 Bisatsordföljd först i gymnasiet?

Mina resultat visar två saker vad gäller bisatser. För det första behandlas bisatsordföljden sent eller inte alls i nybörjarläromedel (t.ex. *Norsk Start*), och för det andra bekräftar mina resultat även att bisatser med mittfälsadverbial är lågfrekventa i finska läroböcker som används på högstadiet. Det senaste är också premisen hos Paavilainen (2015: 288) när hon skriver att lärobokstexterna borde ”innehålla rikligt med de former/strukturer som man ska lära sig i skolundervisningen” och fortsätter med att det kunde övervägas om man överhuvudtaget borde undervisa i bisatsordföljd på högstadiet.

Jag håller med om att våra finska läromedel sätter ett oproportionerligt stort fokus på att lära ut bisatsordföljd med adverbiallets rätta placering med tanke på hur liten andel dessa bisatser utgör i bastexterna eller i svenskan överlag. Ytterligare vet vi att skillnaden i ordföljden saknar semantisk betydelse och spelar en liten roll ur ett kommunikativt perspektiv. Men ändå torde det kännas fel för många lärare att helt och hållet strunta i regeln om adverbiallets placering när fel i ordföljden traditionellt betraktats som ett av de grövsta felen. En lösning är att diskutera bisatsordföljden preliminärt på högstadiet utan att betrakta det som lärandemål och utan att drilla strukturen. (Det nionde kapitlet i *På Gång* erbjuder ett gott exempel på detta förfaringssätt! Se kapitel 5.2.5) Genom att fokusera på aktiviteter som öppnar upp ögonen för bisatsordföljden, dvs. höjer elevernas språkliga medvetenhet, torde det bli lättare för eleverna att lägga märke till adverbialens växlande placering senare i fortsatta studier (jfr *noticing*).

Om målet för undervisning blir höjd medvetenhet i stället för automatisering, har det även följer för läromedlens bastexter. Det finns bara få bisatser och bisatsinledare i bastexterna *före* den explicita behandlingen av bisatsordföljden i *Megafon*-serien, antagligen eftersom författarna har velat följa en progression från enklare strukturer till mer komplexa. Detta resonemang bygger dock på den kontroversiella premissen att bisatser faktiskt är komplexa strukturer. Enligt Baten & Håkansson (2015: 531–532) är bisatser inte alls komplexa så länge de inte innehåller mittfäldsadverbial då deras interna struktur även förblir densamma som i huvudsatser. Därmed är inläringen av bisatser enbart ett problem av lexikal natur. Tidigare har också Viberg (1990) rekommenderat en lexikal approach för språkundervisning för (vuxna) nybörjare:

Till att börja med bör man inte hålla alltför hårt på att den interna strukturen [inom bisatsen] ska vara korrekt. [...] Då det gäller bisatser som styrs av verbet är det lämpligt att samtidigt arbeta med den lexikala differentieringen mellan verb som tillhör samma semantiska fält: t ex kognitiva verb: jag tycker / anser / förmodar / har en känsla av [...] att \_\_\_\_\_. (Viberg 1990: 359)

Den ovanbeskrivna lexikal-funktionella approachen framträder tydligt i andraspråksläromedlen som explicit jobbar med olika bisatstypers funktioner och deras semantik. Här kunde också de finska läromedelsförfattarna överväga om läromedlens formfokus kunde tonas ned så att det i stället blev större fokus på bisaternas funktioner – såsom de finska läromedlen redan nu behandlar villkorssatser som ett eget grammatikmoment. Om flera vanliga subjunktioner (t.ex. *om*, *eftersom*, *när*) förekommer i texterna redan innan bisatsordföljd behandlas, är eleverna redan bekanta med de lexikala enheterna, vilket förmodligen gör det lättare att senare processa själva ordföljdsreglerna. För att sammanfatta: Om en text skulle låta naturligare med bisatser, ser jag ingen grund att försöka kringgå dem och parafrasera texten. Även i början av språkstudier torde det vara möjligt att läsa berättande texter, där information på ett naturligt sätt kan struktureras till exempel med hjälp av temporala bisatser.

## 6.5 Rekommendationer

På basis av den föreliggande studien skulle jag ge följande 5 utvecklingsförslag för ordföljdsundervisning i finska nybörjarläromedel i svenska. Enligt min mening är följande rekommendationer relevanta för både lärare och läromedelsförfattare:

1. Använd gärna *den självförklarande V2-regeln* för att förklara inversion vid fundamentering. När elever bearbetar sina texter torde de ha det lättare att komma ihåg och tillämpa slagordet ”verbet på andra plats!” än komplicerade regelformuleringar som använder hjälpbegreppen *rak/omvänd ordföljd*. Dessutom skulle läromedelsförfattarna kunna överväga att utnyttja olika slags *satsscheman*.
2. Lyft fram *textbindningsperspektivet* i grammatikundervisningen. Motivera till exempel varför ett icke-subjekt ibland inleder satsen och inkludera uppgifter som uppmuntrar elever att fundamentera tidsuttryck och andra adverbial för att skapa kohesion. Också läraren bör ge beröm för fundamentering i elevtexter, även när ordföljden blir fel.
3. Fortsätt med att ta upp *negationens placering i olika syntaktiska kontexter*. Enligt tidigare forskning ställer vissa språkliga omgivningar till större svårigheter än andra, och därför är det viktigt att återkomma till huvudregeln om negationens placering med jämna mellanrum.
4. Fundera på vilka *andra adverbial* än negation som placeras i mittfältet. Vilka andra adverbial lönar det sig att ta upp explicit? Är mittfältsadverbial som uttrycker obestämd tid (*ofta, alltid, aldrig* osv.) mer relevanta för elevernas språkproduktion än till exempel sådana adverbial som uttrycker sannolikhet eller talarens attityd till det sagda (*säkert, kanske; ju, nog* osv.)?
5. *Tona ned fokus på bisatsordföljd* i början av studierna och *baka in vanliga subjunktioner i lästexterna* i stället. Inläringen av ordföljden skulle kunna underlättas om eleverna inte förutsattes att på en och samma gång lära sig både nya ord och ett nytt syntaktiskt mönster. De finska läromedelsförfattarna kunde även överväga att explicit behandla bisatsernas olika funktioner, vilket var en vanlig tendens i de undersökta andraspråksläromedlen. Eleverna kan dock också uppmärksammas på bisatsordföljden redan på högstadiet för att höja deras språkliga medvetenhet, men det torde vara onödigt att offra mycket tid åt att drillas en struktur som är krävande och semantiskt omotiverad. En grundligare genomgång skulle alltså kunna uppskjutas till studierna efter grundskolan.

## 7 AVSLUTNING

I den här avhandlingen ställde jag tre forskningsfrågor. Den första forskningsfrågan, eller egentligen frågeparet, rörde sig om vilka ordföljdsstrukturer som explicit behandlas i läromedlen samt i vilket skede av studierna detta sker. Analysen visar att speciellt de finska läromedlen är mycket lika varandra, men alla läromedlen uppvisar vissa generella tendenser: Inversion behandlas först i frågesatser och därefter tenderar läromedlen att ta upp negationens postverbala placering i huvudsatser, antingen före eller samtidigt som inversionsregeln. Speciellt de finska läromedlen behandlar negationens placering flera gånger genom att specificera ordföljden i allt mer komplexa syntaktiska kontexter. Även placeringen av andra adverbial än negationen behandlas åtminstone i huvudsatser. Bisatsordföljden presenteras mot slutet av de undersökta läromedlen, men de finska läromedlen behandlar inte explicit frågande bisatser. De andra läromedlen behandlar dessa i samband med grammatikavsnittet om indirekt tal, även om ordföljden inte alltid står i fokus.

Den andra forskningsfrågan rörde sig om olika sätt att presentera ordföljdsstrukturer i grammatikbeskrivningarna. Analysen visar att den grammatiska terminologin skiljer sig åt mellan finska och skandinaviska läromedel. De undersökta finska läromedlen förklarar inversion i första hand med hjälp av begreppsparet *rak/omvänd ordföljd*, men det finns tecken på att beskrivningen i framtida läromedel kommer att följa presentationssättet som baserar sig på *V2-regeln* såsom är fallet med de skandinaviska läromedlen. Dessutom visar analysen att finska läromedel har starkare formfokus än de skandinaviska läromedlen. När det gäller till exempel bisatser fokuserar de finska läromedlen på ordföljden (negationens placering) medan de skandinaviska läromedlen snarare lyfter fram vilka funktioner bisatser har i språket. Likaledes diskuterar många av andraspråksläromedlen inversion med fokus på hur spetsställda adverbial fungerar som textbindningsmedel.

Den tredje forskningsfrågan rörde sig om bisatsanvändningen i läromedelstexterna. Analysen visar att de finska främmandespråksläromedlen verkar ha enklare språk än de skandinaviska andraspråksläromedlen. De finska läromedlen innehåller färre bisatser än de skandinaviska, de har få komplexa bisatsstrukturer och de favoriserar adverbiella bisatser samtidigt som de sällan använder relativsatser. Dessutom visade det sig att vissa läromedelsserier tenderar att undvika bisatser i början av språkinläringen medan andra läromedel inte är lika avhållsamma utan bakar in bisatser så småningom från början av studierna.

På basis av resultaten formulerade jag konkreta förslag på hur läromedel för svenskundervisning i Finland skulle kunna utvecklas i framtiden. Däribland förespråkade jag att läromedelsförfattare skulle kunna tona ned sin fokus på ordföljdsregler och i stället lyfta fram funktionella aspekter vid

språkanvändningen såsom textbindningsmedel. Denna undervisningsstrategi skulle även bättre beakta de väldokumenterade utvecklingsgångar som tidigare studier inom andraspråksforskning upptäckt. Dock kunde till exempel regeln om negationens placering i bisatser fortfarande nämnas i läromedel, men det torde vara onödigt att under högstadietiden intensivt öva de utvecklingsmässigt mest krävande strukturerna som finns i svenska språket.

Nu återstår det att vända blicken mot de frågor som skulle kunna fördjupas i fortsatta studier. Eftersom mina förslag enbart bygger på teoretiska resonemang, vore det intressant att empiriskt pröva vilka undervisningssätt som ger bäst resultat eller vilka sätt eleverna uppfattar som mest meningsfulla. En läromedelsanalys kan inte heller berätta hela sanningen om vad som i verkligheten sker i klassrummen, och därför skulle det vara ytterst intressant att utforska hur lärare själva använder läromedel, vilka aspekter vid ordföljden de betonar och vad för slags eget material och aktiviteter de använder.

Vidare kunde jag i denna studie av utrymmesskäl endast granska hur bisatser förekommer i materialet, men i framtiden vore det välmotiverat att systematiskt studera läromedelstexter med tanke på andra grammatiska strukturer också. Att samla in kvantitativa data om språket i läromedelstexterna är något som även Rahkonen & Håkansson (2008: 156) har efterlyst eftersom sådana granskningar kan ge värdefull information för studier inom andraspråksforskning. Dessa data kunde till exempel användas för att undersöka om utvecklingsgångar hänger ihop med hur frekventa strukturerna är i den input som eleverna möter. På så sätt skulle effekten av frekvenserna på inläringen kunna kontrasteras mot andra möjliga faktorer såsom processandemässiga begränsningar.

I dagens läge vet vi mycket om hur olika ordföljdsstrukturer lärs in i svenskan, men hur mycket dessa insikter har påverkat grammatikundervisningen är oklart. Eftersom läromedel spelar en så framträdande roll i den finska språkundervisningen kan det tänkas att även resultaten från andraspråksforskningen borde beaktas i dem. Till exempel kunskapen om utvecklingsgångar kan vara till hjälp när läromedelsförfattare funderar på viktiga frågor såsom *vad*, *när* och *hur*.

## UNDERSÖKNINGSMATERIAL

- Aalen, Marie & Jakobsen, Annie, 2013: *NorskPluss Ungdom. Arbeidsbok Nivå 1 og Nivå 2 / bokmål*. Oslo: CyberBook.
- Aalen, Marie, 2013: *NorskPluss Ungdom. Tekstbok Nivå 1 og Nivå 2 / bokmål*. Oslo: CyberBook.
- Ahokas, Marjatta, Ainoa, Anne, Kunttu, Minna, Wahlström, Fredrik & Westerholm, Seija, 2014: *På gång 7. Texter*. Helsingfors: Sanoma Pro.
- Ahokas, Marjatta, Ainoa, Anne, Kunttu, Minna & Westerholm, Seija, 2014: *På gång 7. Övningar*. Helsingfors: Sanoma Pro.
- Ahokas, Marjatta, Ainoa, Anne, Kunttu, Minna, Anders Nordgren & Westerholm, Seija, 2014: *På gång 8. Texter*. Helsingfors: Sanoma Pro.
- Ahokas, Marjatta, Ainoa, Anne, Kunttu, Minna, Anders Nordgren & Westerholm, Seija, 2014: *På gång 8. Övningar*. Helsingfors: Sanoma Pro.
- Ahokas, Marjatta, Ainoa, Anne, Kunttu, Minna & Anders Nordgren, 2014: *På gång 9. Texter*. Helsingfors: Sanoma Pro.
- Ahokas, Marjatta, Ainoa, Anne, Kunttu, Minna, Anders Nordgren & Westerholm, Seija, 2014: *På gång 9. Övningar*. Helsingfors: Sanoma Pro.
- Berg, Vie & Sjo, Toril Kristin 2010: *Norsk start 8–10. Arbeidsbok. Bokmål*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, Vie & Sjo, Toril Kristin 2010: *Norsk start 8–10. Tekstbok. Bokmål*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Liukkala, Siri & Pukonen, Sari, 2012: *Megafon 1. Textbok*. Helsingfors: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri & Pukonen Sari, 2013: *Megafon 2. Textbok*. Helsingfors: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri & Pukonen Sari, 2013: *Megafon 2. Övningsbok*. Helsingfors: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri & Pukonen Sari, 2014: *Megafon 3. Textbok*. Helsingfors: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Kokkonen, Sari, Liukkala, Siri & Pukonen Sari, 2014: *Megafon 3. Övningsbok*. Helsingfors: Otava.
- Blom, Anna, Friis, Mikaela, Liukkala, Siri & Pukonen Sari, 2015: *Megafon 1. Övningsbok för lågstadiet*. Helsingfors: Otava.
- Levy Scherrer, Paula & Lindemalm, Karl, 2007a: *Rivstart A1 + A2. Textbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Levy Scherrer, Paula & Lindemalm, Karl, 2007b: *Rivstart A1 + A2. Övningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, Jenny & Ramsby Guillemain, Maria, 2011: *Fördel. SVA för nyanlända åk 7–9. Övningsbok 1*. Stockholm: Natur & Kultur.

## LITTERATUR

- Aalen, Marie & Jakobsen, Annie, 2013: *Metodisk veiledning*. Oslo: CyberBook.
- Andresen, Hanna Solberg, 2006: *Ikke vanskelig? – om innlæring av negasjon i et markerthetsperspektiv*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Baten, Kristof & Håkansson, Gisela, 2015: The development of subordinate clauses in German and Swedish as L2s. A theoretical and methodological comparison. *Studies in second language acquisition* 37(3). S. 517–547.
- Berggren, Harald & Tenfjord, Kari, 1999: *Andrespråklæring*. Gyldendal.
- Bohnacker, Ute, 2006: When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22(4). S. 443–486
- Bohnacker, Ute, 2010: The clause-initial position in L2 Swedish declaratives: Word order variation and discourse pragmatics. I: U. Bohnacker & M. Westergaard (red.), *The Nordic Languages and Second Language Acquisition Theory*, special issue of *Nordic Journal of Linguistics* 33(2). S. 105–143.
- Bolander, Maria, 1988: Nu ja hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1: Föredrag om utbildning, undervisning och testning*. Stockholm: Stockholms universitet. S. 203–204.
- Börestam, Ulla & Huss, Leena, 2001. *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Decoo, Wilfried, 1996: The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. I: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2). S. 95–118.
- Diderichsen, Paul, 1946: *Elementær dansk grammatik*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Dryer, Matthew S., 2013: Order of Subject, Object and Verb. I: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Tillgänglig: <http://wals.info/chapter/1>. Hämtad 5.5.2018.
- Ekerot, Lars-Johan, 2011 [1995]: *Ordföljd, tempus och bestämdhet. Föreläsningar om svenska som andra språk*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Eklund Heinonen, Maria, 2009: *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ellis, Rod, 2006: Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. I: *TESOL QUARTERLY* Vol. 40, No. 1, March 2006.
- Elomaa, Eeva, 2009: *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä universitet.
- Fiilin, Ulla-Maja, 2010: *Ongelmakohtia ruotsin kieliopissa*. Tillgänglig: [http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kielioppi/ongelmakohtia\\_ruotsin\\_kieliopissa](http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kielioppi/ongelmakohtia_ruotsin_kieliopissa). Hämtad 5.5.2018.
- Flyman Mattsson, Anna, 2013: Språklig progression i läromedel för sfi. I: *ASLA:s skriftserie* 2013/24. S. 151–160.
- Flyman Mattsson, Anna & Gisela Håkansson, 2010: *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Ganuza, Natalia, 2008: *Syntactic variation in the Swedish of adolescents in multilingual urban settings. Subject-verb order in declaratives, questions and subordinate clauses*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- GLGU 2004 – Utbildningsstyrelsen, 2004: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>. Hämtad 5.5.2018.



- Harden, Theo & Witte, Arnd, 2006: Introduction. I: T. Harden, A. Witte & D. Köhler (red.) *The concept of progression in the teaching and learning of foreign languages*. Bern: Peter Lang. S. 11–26.
- Håkansson, Gisela, 2004: Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 152–169
- Jaakkola, Hanna, 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kielioopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Jaakkola, Hanna, 2000: Kielitiedosta kielitaitoon. I: P. Kaikkonen & V. Kohonen (red.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. S. 145–156.
- Keski-Raasakka, Kyllikki, 1998: *Svensk ordföljd i finskt perspektiv. Beskrivningen av svenskans ordföljd särskilt i skolgrammatikor för finska elever 1884–1997*. Joensuu: Joensuu universitet.
- KL 2006 – Utdanningsdirektoratet, 2007: *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Tillgänglig: <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf?lang=nob>. Hämtad 5.5.2018.
- Krashen, Stephen, 1977: Some issues relating to the monitor model. I: H. Brown, C. Yorio, R. Crymes (red.). *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages. S. 144–158.
- Lahtinen, Sinikka & Palviainen, Åsa, 2011: Omvänd ordföljd – en indikator för nivåbedömning inom CEFR? I: E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (red.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/3*. S. 88–101.
- Lenzing, Anke, 2008: Teachability and learnability – An analysis of primary school textbooks. I: Kessler, Jörg-U. (red.) *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. S. 221–240.
- Lundin, Katarina, 2009: *Tala mera om språk. Grammatik för lärarstuderande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, Katarina, 2015: *Tala mera om språk. Textgenomlysning med grammatiska redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnainen, Mirja, Keränen, Anna, 2008: *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Markkanen, Laura Eveliina, 2008: *Lärares och elevers inställningar till grammatikundervisningen i svenska*. Helsingfors universitet. Pro gradu-avhandling.
- Maijala, Minna, 2009: Opiskelijoiden käsityksiä kielioopin opettamisesta ja oppimisesta. I: Maijala, M., Hulkko, T. & Honka, J. (red.): *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Perspectives on Language Learning in Practice*. Åbo: Åbo universitet. S. 49–61.
- Melin-Köpilä, Christina, 1996: *Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nassaji, Hossein, 2015: Research timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. I: *Language Teaching*, 49. S. 35–62.
- NRG – Faarlund, Jan Terje, Lie, Svein & Vannebo, Kjell Ivar, 1997: *Norsk referansegrammatikk*. Fjärde upplagan 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyqvist, Eeva-Liisa, 2013: *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inlärar-svenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9*. Åbo: Åbo universitet.

- Ortega, Lourdes, 2009: Sequences and processes in language teaching. I: M. H. Long & C. J. Doughty: *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell. S. 81–105.
- Paavilainen, Marika, 2015: *Inlärnning och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskoleelever*. Jyväskylä universitet.
- Philipsson, Anders, 2004: Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: *Svenska som andraspråk*. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Lund: Studentlitteratur. S. 117–151.
- Rahkonen, Matti & Håkansson, Gisela, 2008: Production of Written L2-Swedish – Processability or input frequencies? I: Kessler, Jörg-U. (red.) *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. S. 135–161.
- Rosén, Christina, 2009: Informationsstruktur i andraspråkstexter: Vad är det som gör att svenska låter som svenska och tyska som tyska? I: Tornberg, Malmqvist, Valfridsson (red.): *Språkdidaktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber. S. 127–143.
- Rossi, Paula; Ainoa, Anne; Eloranta, Olli; Grandell, Marita; Lindberg, Minna; Pasanen, Jonna; Sihvonen, Arto; Hakola, Outi; Pirinen, Tuula, 2017: *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 14:2017. Helsinki.
- SAG1 – Telemann, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik. 1. Inledning. Register*. Stockholm: Svenska Akademien.
- SAG4 – Telemann, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik. 4. Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Salo, Olli-Pekka, 2006: Vad, när och hur? Svensk läroboksgrammatik för finska elever. I: Muittari V. & Rahkonen M. (red.): *Svenskan i Finland 9*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 233–248.
- Schmidt, Richard W., 1990: The Role of Consciousness in Second Language Learning. I: *Applied Linguistics*, 11(2). S. 129–158.
- Selinker, Larry, 1972: Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10.1–4, 209–232.
- Sundman, Marketta, 2011: *På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare. Projektets slutrapport 2007–2010*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Södergård, Annemarie, 2000: Adverbialets placering enligt finska läromedel i svenska. I: K. Keski-Raasakka & P. Söderholm (red.), *Svenskan i Finland 5*. Joensuu: Joensuu universitet. S. 233–243.
- Statsrådets beslut om timfördelningen i grundskolan, 23.9.1993 (834).
- Swan, Michael, 2006: Teaching Grammar – Does Grammar Teaching Work? *Modern English Teacher*. 15/2. Tillgänglig: <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/Teaching-grammar-%E2%80%A6.pdf>. Hämtad 5.5.2018.
- Tveit, Roy G., 2009: *Inversjon i norsk – når polsk og tysk er morsmål*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Viberg, Åke, 1990: Bisatser i inläraresperspektiv. I: G. Tingbjörn (red.), *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Skriptor Förlag. S. 228–362.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja, 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Nätversion. Tillgänglig: <http://scripta.kotus.fi/visk>. Hämtad 5.5.2018.
- WALS = Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (red.) 2013: *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Tillgänglig: <http://wals.info>. Hämtad 5.5.2018.